

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
Факультет философии и социальных наук

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ:  
ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГА В ПРЕПОДАВАНИИ  
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Материалы  
3 научно-методической конференции  
Минск, март 2006 года

Минск  
2006

Редакционная коллегия:

*И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин*

Рецензент:

*доктор философских наук, профессор Я. С. Яскевич*

**Преподаватель – студент:** особенности диалога в преподавании социально-гуманитарных дисциплин (тезисы 3 научно-методической конференции). Минск, март 2006 года. Редколлегия: И.Л.Зеленкова, А.А.Легчилин. – Мн., БГУ, 2006. - 80 с.

В сборник включены материалы, подготовленные преподавателями и студентами факультета философии и социальных наук к очередной факультетской научно-методической конференции и посвященные различным аспектам проблемы реализации конструктивного диалога между преподавателями и студентами в процессе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Материалы сборника являются информационной основой организации *третьей научно-методической конференции* факультета философии и социальных наук Белгосуниверситета *«Преподаватель – студент: особенности диалога в преподавании социально-гуманитарных дисциплин»*, отражая разносторонний опыт методической работы преподавателей. Новации данной конференции связаны с привлечением к участию в ней студентов, лучшие тезисы которых включены в сборник.

Поскольку процесс подготовки конференции предполагал проведение специальных социологических исследований для обеспечения плодотворной эмпирической базы обсуждаемой проблемы, в структурной композиции сборника *первый раздел* включает материалы, фиксирующие результаты этих исследований. Материалы *второго раздела* выстраиваются преимущественно по принципу перехода от проблематики общего характера к более конкретным аспектам темы конференции. Тезисы (*публикуемые в авторской редакции*) отражают самые разнообразные аспекты проблемы конструктивного диалога преподавателей и студентов.

Учебно-методическая комиссия факультета философии и социальных наук, инициировавшая и организовавшая проведение данной конференции, выражает благодарность преподавателям и студентам, принявшим участие в подготовке конференции, а также деканату ФФСН за деятельную помощь в опубликовании сборника.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	проставить страницы
 <i>Раздел 1</i> .....	
<i>Елсукова Н.А.</i> Коммуникация преподаватель – студент: мнение преподавателей.....	
<i>Бобр А.М., Елсукова Н.А., Ромашевская Н.П.</i> Оценка студентами коммуникативных отношений в учебном процессе.....	
<i>Зеленкова И.Л.</i> Нравственные аспекты проблемы диалога преподавателей и студентов.....	
<i>Данильченко А.В.</i> Конструктивный диалог преподавателя и студентов, пути его совершенствования.....	
<i>Широканова А.А.</i> Отношение студентов ФФСН к рейтинговым системам оценки знаний, применяемым на факультете.....	
 <i>Раздел 2</i> .....	
<i>Барковская А.В.</i> Диалог как проблема учебного процесса.....	
<i>Корчолова Н.Д.</i> Модели учебной коммуникации.....	
<i>Талайко С.В.</i> Возможность диалога между преподавателем и студентами.....	
<i>Украинец П.П.</i> Рациональное и эмоционально-нравственное в общении преподавателя и студента.....	
<i>Жукова С.П.</i> Этика делового общения в вузе: преподаватель – студент.....	
<i>Екадумов А.И.</i> Университетское образование и проблема аксиологических ориентиров молодежной субкультуры.....	
<i>Сажнев Е.В.</i> О творчестве, индивидуальности и нравственной ответственности Учителя....	
<i>Легчилин А.А.</i> Молодость и мудрость в философии.....	
<i>Терещенко О.В.</i> Оценка как инструмент воспитания у студента адекватной самооценки....	
<i>Сергаев С.И.</i> Из практики использования накопительной системы оценки.....	
<i>Клецкова И.М.</i> Возможности инновационных методик при оптимизации диалога преподаватель – студент.....	
<i>Титаренко Л.Г.</i> Домашнее эссе как необходимое звено в диалоге преподавателя и студента.....	
<i>Беляева Е.В.</i> КСР как форма коммуникации.....	
<i>Лещинская И.И.</i> Роль КСР в формировании диалогической модели преподавания курса «Эстетика».....	
<i>Воробьева С.В.</i> Чтение как логический процесс и проблема плагиата.....	
<i>Мирошниченко А.Н.</i> Об операционализации философского знания.....	
<i>Доброродный Д.Г.</i> О возможности использования в процессе преподавания философии киноматериалов.....	
<i>Павлова А.Т.</i> Диалог культур как обучающий прием.....	
<i>Слепович Е.С., Поляков А.М.</i> Способы коммуникации преподавателя и студентов в процессе формирования профессионализма психолога в сфере специальной психологии.....	
<i>Курилович Н.В.</i> Коммуникативные особенности преподавания истории социологии.....	
<i>Гуцаленко Л.А.</i> Послевузовское продолжение диалога преподавателя и бывших студентов.....	

## **РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ**

*Н. А. Елсукова*

### **КОММУНИКАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ: МНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Методическая комиссия факультета философии и социальных наук при подготовке к проведению научно-методической конференции «Преподаватель – студент: особенности диалога в преподавании социально-гуманитарных дисциплин» провела (в ноябре 2005 года) опрос преподавателей по проблеме их коммуникации со студентами. В опросе приняли участие 46 преподавателей, которые представляли все кафедры факультета.

Целью исследования было определение существующего уровня коммуникации, характеристика (с точки зрения преподавателя) современного студенчества, конструирование «портрета» преподавателя, который бы наиболее точно отвечал требованиям, предъявляемым на современном уровне взаимодействия.

Отвечая на вопрос, влияет ли личная коммуникация преподавателя со студентами на учебный процесс, абсолютное большинство преподавателей отметило утвердительно (29% - «имеет первоочередное влияние», 67% - «влияет наряду с другими факторами»). Причем, отмечая, что успешность коммуникации в среднем на 65 процентов зависит от преподавателя и только на 40 процентов от студента, преподаватели тем самым берут на себя большую нагрузку и ответственность. Большинство преподавателей факультета удовлетворено сложившимися на сегодняшний день взаимодействиями со студентами («полностью удовлетворены своим общением со студентами» – 21%, «скорее удовлетворены» – 67%).

Далее, в соответствии с оценочной шкалой, был получен список наиболее и наименее характерных форм взаимодействий преподавателей со студентами. Рейтинг формировался по средним значениям оценок преподавателей, где 5 – наиболее характерно, а 1 – наименее характерно для взаимодействий преподавателя со студентами. Нейтральная позиция выражалась 3, т.е. средние значения выше тройки интерпретировались как характерные, а ниже тройки - как не характерные виды взаимодействий.

## Виды взаимодействий

	средние оценки
приветливо здороваюсь со студентами	4,54
имею расписание консультаций	4,36
обстоятельно отвечаю на вопросы студентов, заданные вне аудитории	4,34
регулярно общаюсь со студентами на консультациях	4,14
спору со студентами по теоретическим вопросам	3,95
беседую со студентами об их будущей работе (профессии)	3,84
привлекаю студентов к участию в научных конференциях	3,53
даю студентам свой домашний (сотовый) номер телефона	3,02
хожу на торжественные вечера, подготовленные силами студентов	2,60
публично ругаю студентов за нерадивость	2,43
сообщаю в деканат о поведении студентов	1,68
веду научные кружки	1,64
рассказываю студентам об обстоятельствах личной жизни	1,56
разрешаю студентам приходить ко мне домой	1,49
для решения учебных вопросов	

Студенты характеризуются преподавателями следующим образом: прагматичны (50%); более свободны, но менее воспитаны (47,8%); общекультурный уровень студентов заметно снизился (35%); студенты не заинтересованы в получении глубоких теоретических знаний (32,6%). Как видим, основные характеристики студентов преподавателями не очень лестные, однако присутствуют и другие мнения: «студенты более нацелены на получение конкретных навыков» (28,3%); «меня устраивает уровень знаний и поведение сегодняшних студентов» (26,1).

Были определены и требования к студентам со стороны преподавателей. Прежде всего, по мнению преподавателей, студенты должны читать дополнительную литературу и быть заинтересованными в изучаемом предмете — обе эти позиции набрали по 68% голосов преподавателей. Далее следуют: «быть активными на занятиях» — 63,6%; «не бояться не согласиться с преподавателем» — 56,8%; «проявлять инициативу в общении с преподавателем» — 34%. По отношению к студентам будет интересно сравнить результаты опроса преподавателей и то, как оценивают себя сами студенты.

Требования преподавателей к себе выдвигаются следующие: «повышать свой профессиональный уровень» — 82,6%; «уметь слушать студентов и отвечать на их вопросы» — 80%; «соблюдать профессиональную этику» — 58,7%; «внедрять современные методики обучения» — 52%.

Моделируя портрет современного педагога, преподаватели факультета описали его с помощью следующих характеристик: высокий уровень профессионализма (89%), коммуникабельность (78,3%), порядочность (78%), объективность оценки знаний (72%), демократичность (48%), академизм (30%). Такие черты как строгость, соблюдение

дистанции в общении, масштабность личности получили менее 20% голосов преподавателей.

Оценивая полученные результаты, можно сделать итоговый вывод: по мнению преподавателей, высокий уровень взаимодействий «преподаватель-студент» достигается, прежде всего, за счет высокой профессиональной подготовки преподавателя, его владения предметом, способности заинтересовывать им своих студентов.

*А. М. Бобр., Н. А. Елсукова., Н.П. Ромашевская.*

## ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ КОММУНИКАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Современные тенденции развития высшего образования характеризуются развитием информационных технологий, внедрением новых форм организации учебного процесса, активизацией самостоятельной работы студентов. Но все равно, на наш взгляд, приоритетным и необходимым элементом образовательного процесса является диалог преподавателя со студентами. Веками существующая традиция коммуникации в системе «учитель-ученик» демонстрирует свою продуктивность. Однако современные тенденции развития социальных, в том числе и образовательных, технологий, требуют поиска наиболее эффективных, соответствующих нынешнему уровню преподавания гуманитарных дисциплин приемов организации диалога преподавателей и студентов.

Для адекватного представления мнения преподавателей об особенностях коммуникативных отношений в процессе преподавания гуманитарных наук среди сотрудников факультета философии и социальных наук был проведён опрос по анкете, разработанной Н.А. Елсуковой. Нам показалось интересным провести аналогичное (без существенного изменения основных анкетных вопросов) исследование среди студентов университета. Данный опрос позволит показать, как сами студенты воспринимают особенности взаимодействия с преподавателями, как они оценивают свои возможности в совершенствовании процесса коммуникации, какие требования предъявляют к преподавателям. Мы сознательно взяли за основу анкету Н.А. Елсуковой для преподавателей, чтобы не только изучить мнение студентов, но и иметь потом возможность сравнения представлений преподавателей и студентов об особенностях коммуникации в преподавании общественных дисциплин.

Анкетирование проводилось среди студентов 5 курса филологического, 5 курса исторического факультетов, 2 курса экономического факультета, 2 курса отделения философии факультета философии и социальных наук. Выбор данных курсов объясняется не только тем, что они представляют разные специальности, но и тем, что появляется

возможность учесть мнение как выпускников, имеющих большой опыт общения с преподавателями, так и студентов младших курсов, находящихся в самом начале процесса адаптации к особенностям образования в высшей школе.

Сразу следует отметить, что все студенты признают большое влияние коммуникации преподавателя со студентами на учебный процесс: 37,1 % опрошенных придают данному процессу первоочередное значение, а остальные 62,9% - признают его существенное влияние, наряду с другими факторами. Примечательно, что ни один студент не выбрал вариант ответа, где отрицается влияние коммуникации преподавателя со студентами на учебный процесс. Студенты также отмечают, что на 67,72 % успех коммуникации зависит от преподавателя. Это говорит о том, что у студентов явно присутствует своеобразный «запрос» на совершенствование коммуникационных отношений с преподавателями. Об этом свидетельствуют и ответы на вопрос: «Удовлетворены ли Вы своим общением с преподавателем?». 37,1 % опрошенных признает, что они не удовлетворены данным общением. Конечно, успех процесса коммуникации зависит от двух сторон. Это отмечают и студенты, когда говорят, что на 46,95% эффективность коммуникации зависит и от них. Основная масса студентов (80%) оценивает свою коммуникабельность как высокую и среднюю, только 20% опрошенных фиксирует свой низкий уровень контактности. Как видим, достаточно много студентов не удовлетворено своим общением с преподавателями, но только каждый пятый готов искать причины этого в себе, связывая их со своей недостаточной коммуникабельностью.

Студентам был задан вопрос: «Какие черты педагога, с Вашей точки зрения, нужны в первую очередь для современного преподавателя?», при ответе на который необходимо было выбрать не более 5-ти предложенных вариантов. Среди наиболее характерных и необходимых качеств современного преподавателя студенты отмечают следующие:

- высокий уровень профессионализма – 88,6%;
- объективность оценки знаний – 75,7%;
- демократичность – 74,3%;
- коммуникабельность – 61,4%;
- порядочность – 54,3%.

Показательно, что наименьшее количество голосов получили такие качества преподавателя, как «строгость» (15,7%) и «соблюдение дистанции в общении» (10 %).

Интерес вызывают и ответы студентов на такой вопрос: «Что, на Ваш взгляд, должны делать студенты для успешного усвоения знаний в процессе коммуникации с преподавателями?». Наибольшее количество респондентов выбрало такие варианты: «быть заинтересованными в предмете» (95,7%), «не бояться не согласиться с



преподавателем» (65,7%), «уметь отстаивать свою точку зрения в споре» (65,7%), «читать дополнительную литературу» (52,9%). В то же время, вариант «задавать вопросы на любые темы» получил 4,3 %, а вариант «прислушиваться к мнению преподавателя» - только 2,9 %.

В процессе коммуникации студенты предъявляют ряд требований и к преподавателям. Они считают, что для профессионального общения со студентами преподаватели должны: «уметь слушать студентов и отвечать на их вопросы» - 63,8%, «уметь популяризировать преподавание с помощью жизненных примеров» - 60,9%, «внедрять современные методики обучения» - 50,7%, «соблюдать профессиональную этику» - 36,2%. В то же время, такой вариант ответа, как «следить за дисциплиной и за посещаемостью учебных занятий», получил только 5,8%.

Студенты проявляют довольно высокий уровень критичности и в самооценке. Так, на вопрос: «Скажите, как Вы оцениваете нынешних студентов?», - ответы распределились следующим образом:

- студенты стали более свободными, но менее воспитанными – 46,3%;
- студенты не заинтересованы в получении глубоких теоретических знаний – 41,8%;
- общекультурный уровень студентов заметно снизился – 34, 3%;
- студенты более нацелены на получение конкретных навыков – 31,3%.

И только 11,9 % получил такой вариант как «меня устраивает уровень знаний и поведения сегодняшних студентов».

*И. Л. Зеленкова*

## **НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ДИАЛОГА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ**

Конструктивность профессионального общения преподавателя и студентов определяется множеством факторов, среди которых весьма важную роль играет степень осведомленности преподавателей относительно специфики восприятия их деятельности студентами. Понятно, что наличие достоверной информации такого рода способствует соответствующей коррекции учебного процесса с целью установления эффективной «обратной связи», однако ее получение достаточно проблематично, поэтому обычно преподаватель вынужден ограничиваться косвенными, локальными сведениями, преимущественно связанными с эмоциональной реакцией студентов. Такие обстоятельства могут провоцировать более или менее значимые педагогические ошибки, которые, правда, минимизируются с помощью высокого уровня профессионализма и

преподавательского опыта, формирующего своеобразную интуицию, умение «улавливать» настроение студенческой аудитории в разных его проявлениях.

Заполнению информационных пробелов о «состоянии умов» партнеров по общению способствовали бы специальные социологические исследования студенческих мнений, однако их регулярное, да и спорадическое, проведение практически неосуществимо. Кроме того, фронтальное анкетирование, например, отражает лишь установки «среднего» студента, которые, конечно, интересны для преподавателей, но вряд ли могут рассматриваться в качестве серьезных детерминант преподавательской деятельности. Более плодотворным основанием совершенствования конструктивного образовательного диалога является, вероятно, изучение ориентаций студентов «высшего уровня», так как оценка ими преподавательской деятельности представляется наиболее адекватной, освобожденной (насколько это вообще возможно) от предвзятости, частично определяющейся отсутствием самодостаточности, успешности.

Данные соображения мотивировали разработку программы *мини-социологического исследования* мнений наиболее авторитетных (как для преподавателей, так и для студентов) студенческих лидеров 4 и 5 курсов отделения философии, которое, по моей просьбе, было добросовестно осуществлено студенткой 5 курса А.Данильченко в октябре 2005 года. Исследование было ориентировано на выявление собственных, не задаваемых извне позиций респондентов, а также их мотивации и обоснования. Поскольку результаты этого экспертного опроса (*в форме устного интервьюирования и письменного анкетирования*) оказались достаточно объемными и информационно насыщенными, в данной публикации возможно зафиксировать их лишь частично, сосредоточив внимание на некоторых *нравственных* контекстах взаимоотношения преподавателей и студентов. (Тезисы А.В.Данильченко, публикуемые в данном сборнике, дополняют анализ результатов указанного исследования).

Экспертный опрос выявил довольно большой разброс мнений по предложенным темам обсуждения, чего и следовало ожидать при изучении позиций студентов с ярко выраженной индивидуальностью. Тем не менее, анализ результатов позволил обнаружить и определенные *закономерности*, которые, в сильном обобщении, могут быть отражены по следующим параметрам.

1. «Эксперты» солидаризированы в отношении *высокой значимости* конструктивного диалога преподавателей и студентов (оценка преимущественно 9 и 10 баллов по 10-балльной шкале), поскольку без него невозможно полноценное обучение. При этом отмечается, что в активном сотрудничестве студенты должны восприниматься не в качестве «рабочего материала» для преподавательского коллектива, а как

полноценные участники образовательного процесса, способные вносить в него свои коррективы.

Обозначая свою позицию относительно *содержания* конструктивного диалога, студенты 5 курса акцентировали его этические составляющие, связанные с приоритетом нравственной оценки коммуникации, уважительного отношения друг к другу участников диалога, в то время как для студентов 4 курса более значимой оказалась его информационная нагруженность.

2. Тема исследования, касающаяся *оценки качеств преподавателей*, вызвала наибольшее расхождение во мнениях «экспертов» по отдельным элементам предложенного для обсуждения списка, однако определенную иерархию преподавательских достоинств (особенно в области ее «верхних этажей») можно рассматривать в качестве устойчивой закономерности.

Безусловным лидером этой иерархии выступает *профессионализм* (9,9 балла), содержание которого «эксперты» связывают со следующими характерными особенностями:

- глубокое, доскональное знание своего предмета, свободное ориентирование в проблемном поле и различных традициях интерпретации проблем;
- свободное владение преподаваемым материалом, умение четко и ясно его излагать в любой аудитории, чтение лекций *не с листа*;
- высокий интеллектуальный уровень, обширная эрудиция;
- умение передавать знание доступно, но без упрощений;
- владение ситуацией, умение заинтересовывать аудиторию, адекватно реагировать на проблемные ситуации;
- умение общаться с аудиторией, нацеленность на студентов (не монолог, а диалог);
- методическая «подкованность»;
- высокий уровень общей культуры;
- беспристрастный подход в преподавании;
- наличие творческого подхода, оригинальность;
- культивирование единства знания и убеждения.

В группу наиболее значимых преподавательских качеств входят также: *любовь к своему предмету* (9,3 балла), *культура речи* (9,3), *интеллигентность* (9,2), *порядочность*, *наличие нравственных достоинств* (8,2). Достаточно высоко оцениваются студентами *толерантность*, *способность корректировать собственное мнение* (7,9), *интерес к*

*студенческим мнениям (7,8), коммуникабельность (7,7), масштабность личности (7,5), новационный подход к методике преподавания (7,3).* Существенно меньшее значение имеют для студентов *артистизм (5,7) и эмоциональность (4,8)* преподавателя. Самую низкую оценку получили *убежденность в абсолютной истинности своей позиции, отсутствие сомнений и внешние данные, а возрастная характеристика* преподавателей вообще вынесена за пределы оценочной шкалы, т.е., по сути, не имеет значения (только три «эксперта» удостоили ее минимальной положительной оценки).

«Эксперты» дополнили предложенный для оценки перечень такими важными, по их мнению, качествами преподавателей, как: *доброжелательность, доброта* по отношению к студентам и коллегам; *чувство юмора; тактичность; открытость для критики* (способность корректировать свое мнение и методику преподавания); *отсутствие центрированности только на своем предмете.*

Ответы респондентов на еще один вопрос относительно качеств преподавателей («Какие качества Вы считаете абсолютно недопустимыми?») подтверждают и дополняют обозначенные выше ориентации лидеров студенческого сообщества. Недопустимыми в *профессиональном отношении* являются следующие характеристики преподавателей (располагаются сверху вниз в зависимости от частоты упоминания):

- непрофессионализм, дилетантство;
- некомпетентность, поверхностное знание своего предмета;
- консерватизм мышления, догматизм;
- отсутствие способности к самокритике;
- интеллектуальный снобизм;
- склонность к фальсификации фактов;
- субъективность;
- недостаточное владение методикой преподавания;
- отсутствие культуры речи;
- предвзятость по отношению к студентам;
- невнимательность и рассеянность;
- страх быть превзойденным;
- банальность, глупость;
- авторитарный способ взаимодействия со студентами;
- отсутствие пунктуальности.

*В нравственном отношении* недопустимыми, по мнению «экспертов», являются:

- цинизм, снобизм;
- надменность, заносчивость, самовлюбленность, тщеславие;

- безразличие, равнодушие к своему предмету, коллегам, студентам и людям вообще;
- нравственная нечистоплотность;
- грубость, неуважительное отношение к студентам;
- пристрастие к спиртному.

Даже такое беглое описание некоторых особенностей восприятия студентами преподавателей позволяет зафиксировать *высокую значимость нравственного статуса преподавателей*. Эта закономерность подтверждается анализом результатов других блоков данного экспертного опроса.

3. Представления студентов о *нравственно недопустимом в деятельности преподавателей* исследовались с помощью нескольких вопросов, исключающих возможность навязывания «экспертам» однозначных ответов и позволяющих им максимально проявить собственное мнение.

3.1. Анализируя предложенные в анкете ситуации на предмет их *соответствия преподавательской этике*, «эксперты» занимают *однозначную негативную* позицию только по отношению к одной (преподаватель дает в присутствии студентов – прямо или косвенно – негативную оценку другим преподавателям), считая ее *абсолютно недопустимой в любой форме*. Обосновывая такую жесткую аттестацию, «эксперты» рассматривают указанную ситуацию как прямое нарушение преподавательской этики по отношению к преподавательскому сообществу; как проявление клеветы и неуважения (не только к коллеге, но и к студентам, присутствующим при этом); как создание для студентов некомфортной атмосферы (проблематичность адекватной реакции), *недопустимое* вовлечение их в преподавательские конфликты.

Применительно к другой ситуации (преподаватель негативно оценивает личные качества студента), склонность «экспертов» к *отрицательной этической аттестации* выражена *более мягко и дифференцированно*: некоторые из них (примерно половина) расценивают такое поведение преподавателя как явное нарушение преподавательской этики; другие отмечают, что при определенных условиях (наедине, в тактичной, вежливой форме, с добрыми побуждениями) критика преподавателем студента может иметь конструктивный результат.

Стремление к конкретизации свойственно «экспертам» и при оценке еще одной ситуации (преподаватель рассказывает студентам об обстоятельствах личной жизни). Большинство из них склонно считать, что в аудитории подобное поведение вряд ли уместно (может сложиться впечатление, что подобным образом преподаватель заполняет информационные пробелы), хотя и не является *грубым* нарушением преподавательской

этики, если имеет отношение к теме лекции или не касается таких личных обстоятельств, оглашение которых может способствовать нарушению дистанции.

Особенно интересным в этой части исследования представляется перечень наиболее часто встречающихся примеров нарушения преподавательской этики, который «эксперты» формируют самостоятельно, считая все его элементы *недопустимыми*:

- целенаправленное и осознанное действие, связанное со стремлением оскорбить и унижить студента как личность за счет его уровня знаний;
- предвзятость в оценках, в том числе – по гендерному признаку (например, приоритетность студенткам с приятными внешними данными со стороны мужчин преподавателей и т.п.);
- злоупотребление статусом преподавателя, приводящее к восприятию студентов как «недолюдей» (преподаватель делит студентов на умных и не совсем и спокойно об этом говорит);
- проявления неуважения к работе студентов, высмеивания (на защите курсовых работ, например, преподаватели допускают перешептывания, смех, иронические замечания и т.п.);
- фамильярное отношение, обращение на «ты», выделение любимчиков;
- реализация своих комплексов за счет студентов;
- использование студентов для личных целей (например, карьерного роста).

3.2. Своеобразным способом проверки, уточнения и конкретизации позиции «экспертов» относительно нравственно недопустимого в деятельности преподавателей выступал еще один вопрос («Какие *поступки* преподавателей Вы считаете абсолютно недопустимыми?»), не предполагавший каких-либо заданных заранее вариантов ответа. Анализ высказанных мнений позволяет зафиксировать следующий набор *недопустимых поступков*.

*Т и п и ч н ы е:*

- критика чужого мнения;
- негативная оценка личных качеств студента непосредственно в аудитории;
- чтение лекции, не отрываясь от книги, распечатки;
- выполнение слабо обоснованных или откровенно неуместных требований вышестоящих инстанций;
- опоздание на лекции, семинары, экзамены (от 20 минут и до часа - !);

- «разглагольствования» на лекциях на посторонние темы, не имеющие отношения к читаемому курсу;
- торговля литературой собственного авторства в добровольно-принудительном порядке;
- разговор по мобильному телефону во время занятий (в аудитории или в коридоре);
- задержка студентов (от 5 до 20 минут) после окончания пары.

*О т д е л ь н ы е:*

- унижение (отдельных студентов или группы в целом);
- оценивание уровня знаний и профессионализма других преподавателей;
- хамство;
- противоречие действий собственным требованиям;
- аморальное поведение (появление в состоянии алкогольного опьянения);
- перенос своих личных проблем в аудиторию;
- агрессивное поведение по отношению к другим людям;
- привлечение студентов к выяснению отношений внутри преподавательского коллектива;
- потери студенческих работ.

Анализ эмпирической фактуры, полученной в результате данного исследования, позволяет обосновать вывод о том, что лидеры студенческого сообщества способны к заинтересованному, серьезному осмыслению проблемы взаимодействия преподавателей и студентов (в том числе, несомненно значимых для них нравственных контекстов этого взаимодействия), проявляя при этом стремление к непредвзятости, желание конструктивно повлиять на образовательный процесс, выступая в качестве полноправного участника *диалога* (а не просто коммуникации) с преподавателями. Такая мотивация усиливает значимость представленных «экспертами» позиций и позволяет выразить надежду на то, что они не окажутся обойденными преподавательским вниманием, что преподаватели проявят способность слышать и понимать своих партнеров по общению.

## КОНСТРУКТИВНЫЙ ДИАЛОГ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ, ПУТИ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ.

*Значимость* конструктивного диалога преподавателя и студентов обусловлена тем, что полноценный процесс обучения в современном ВУЗе невозможен без их активного взаимодействия и сотрудничества в условиях постоянно обновляющейся информации и изменяющейся реальности. В этом процессе студенты – не «рабочий материал» для преподавательского коллектива, а полноценные личности, желающие и способные корректировать процесс обучения по собственному усмотрению, исходя из своих мировоззренческих позиций и профессионально ориентированных потребностей.

*Конструктивный диалог* преподавателя и студентов может быть понят как активное коммуникативное взаимодействие, построенное на равноценных и равноправных партнерских отношениях между преподавателем и студентами, обеспечивающее совместное изучение и эффективное решение проблем и поставленных задач, позволяющее свободно высказывать свою точку зрения и предполагающее взаимный, обоюдный интерес.

На основании проведенного исследования (экспертный опрос) среди студентов 4 и 5 курсов отделения философии можно сделать вывод, что *актуальность* данной проблемы обусловлена недовольством студентов сложившейся на сегодняшний день ситуацией в обучении и стремлением к повышению уровня образования в целом.

*Необходимость* конструктивного диалога складывается в силу его огромной функциональной значимости как для приобретения теоретических знаний и академических навыков (во время аудиторной работы), так и для снятия напряжения, преодоления границы между его участниками (в процессе внеаудиторного взаимодействия), что способствует лучшему пониманию и усвоению материала, удовлетворению исследовательских интересов, помогает находить новые нестандартные подходы к решению проблем.

Можно выделить несколько *причин*, по которым в настоящее время полноценное осуществление такого диалога затруднительно. Сюда включается как состояние современного социума в целом (недостаточное качество образования, приводящее к обесцениванию специалистов, низкий уровень жизни и др.), так и факторы организационного характера (например, отсутствие достаточного количества времени по сравнению с предложенным объемом учебного материала, большое количество студентов



в группах). Кроме того, достаточно негативное влияние оказывают личностные качества преподавателей и студентов (неумение принимать иные точки зрения, безответственность, необдуманность при выборе факультета студентами и т. д.), что приводит к отсутствию мотивации с обеих сторон и создает, скорее, видимость диалога, а не его реальное существование.

Что касается *путей укрепления* конструктивного диалога преподавателя и студентов, то они, по мнению студентов, касаются некоторых значительных изменений и на уровне системы образования в целом, и непосредственно на уровне межличностных взаимодействий.

Во-первых, необходимо возродить целостность университетского образования, скоординировать между собой содержание различных читаемых курсов, органично реализовывать весь комплекс поставленных целей (от профессиональной подготовки до воспитания полноценного члена общества). Кроме того, на современном этапе существования социума мы можем наблюдать бурное появление и развитие новых областей и отраслей науки, что приводит к увеличению объемов теоретической информации в геометрической прогрессии. А это, в свою очередь, требует постоянного изменения и корректировки учебных программ и содержательного наполнения читаемых курсов.

Во-вторых, очень важно улучшить организационную сторону процесса обучения (уменьшить количество студентов в группе, распределить время занятий в соответствии с биологическими ритмами организма, сделать связь деканата со студентами и преподавателями более мобильной и быстрой для своевременного предупреждения об изменениях в расписании). Улучшение технического оснащения университета и обеспечение библиотеки современной и качественной учебной литературой позволит наиболее полно использовать всевозможные формы обучения и сэкономит значительное количество времени, затраченного на поиск необходимого материала.

В-третьих, если студентам каждой специальности предоставить возможность самостоятельного выбора читаемых курсов или разрешить свободное посещение, то увеличится заинтересованность в дисциплинах и заданиях, которые будут отвечать реальным потребностям студентов. Это позволит преподавателям иметь дело только с теми, кто будет нацелен на достижение максимального результата, а студентам – не тратить здоровье и время на бесполезную, неинтересную и не приносящую пользы деятельность, осуществляемую чисто формально и автоматически.

Что касается проведения лекций или семинарских занятий, то желательнее, по мнению экспертной группы студентов, проводить их в свободной и нестандартной форме,

активизировать деятельность так называемой «обратной связи», что повысит мотивацию и заинтересованность участников диалога с обеих сторон. Для этого важно на лекциях предоставлять реальную возможность задавать вопросы преподавателю (после окончания лекции все вопросы, как правило, забываются); при необходимости обращаться к студентам; высказывать *собственную* точку зрения на конкретную проблему. Но всегда нужно направлять диалог в продуктивное русло, не давая ему превратиться в рассуждения «ни о чем».

Огромное значение для установления конструктивного диалога имеют, по мнению «экспертов», коммуникативные навыки студентов и преподавателей (умение работать совместно, устанавливать контакты). Если студент не уверен в себе, боится высказать свое мнение перед аудиторией, этому могут способствовать типичные, повторяющиеся на занятии ситуации, не контролируемые преподавателем (неумение слушать иные точки зрения одной частью группы заставляет молчать другую ее часть; высмеивание студента в случае неправильного ответа и др.). Поэтому так важно умение преподавателя создавать на занятиях доброжелательную атмосферу взаимопомощи; его открытость для понимания чужого мнения; ироничное отношение к самому себе.

Что же касается нравственных качеств участников диалога, то внимательной их корректировкой следует, по мнению экспертной группы, заниматься обеим сторонам. Студентам недопустимо открыто проявлять юношеский нигилизм, цинизм в оценке происходящего, заносчивость, высокомерие и эгоизм по отношению к сокурсникам, инертность, лень, пассивность при овладении учебными дисциплинами. С другой стороны, студентам хочется видеть в качестве преподавателя не формального исполнителя своей работы, а личность, безукоризненную с позиции преподавательской этики и общечеловеческих нравственных норм, достойную для подражания не только в интеллектуальном плане. Поэтому для возможности реализации конструктивного диалога так важно понимание ситуации, гибкость в отношениях и обоюдное стремление к продуктивной деятельности как преподавательского, так и студенческого коллективов.

## **ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ФФСН К РЕЙТИНГОВЫМ СИСТЕМАМ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ, ПРИМЕНЯЕМЫМ НА ФАКУЛЬТЕТЕ**

Знание интересов друг друга – залог скорейшего достижения взаимопонимания при взаимодействии двух сторон. Современное университетское преподавание социально-гуманитарных дисциплин строится, прежде всего, в форме диалога между преподавателем и студентами, поэтому знание мнений студентов о таком нововведении в преподавательской практике на нашем факультете, как рейтинговые системы оценки знаний, а также знание их отношения к данной методике представляют значительный интерес для ее дальнейшего практического совершенствования.

Несмотря на тот факт, что рейтинговые системы оценки знаний (рейтинги) применяются на факультете на протяжении не слишком большого срока, можно говорить о том, что у студентов, в течение последних двух лет обучавшихся социально-гуманитарным дисциплинам с применением рейтингов, выработалась определенная позиция по отношению к этому нововведению. Безусловно, подобная рефлексия является во многом противоречивой и зачастую слабо структурированной логически, однако некоторые общие позиции уже можно довольно четко артикулировать.

Исходя из данных предпосылок, в ноябре 2005 года мною на факультете был проведен анкетный опрос студентов 3-4 курсов отделений философии и социологии на предмет их отношения к рейтингам. Всего было опрошено 100 человек (из них 92 – женского пола, 59 – третьего курса, 56 – отделения философии); вопросы касались отношения студентов к существующим ныне оценкам отдельных видов работ, иерархии этих оценок, а также общей удовлетворенности студентов существующими рейтинговыми системами.

### *1. Оценка отдельных видов работ и посещаемость занятий.*

В целом, как и следовало ожидать, большинство студентов (60%) высказались против учета посещения лекций при выставлении итоговой оценки, однако 68% опрошенных высказались за обязательность учета посещения семинарских занятий. На вопрос об общей приемлемой форме проведения семинара ответы были получены довольно разнообразные: с одной стороны, среди выбравших один вариант ответа 34% предпочитают традиционную форму по схеме "доклады-дополнения", с другой – из всей совокупности ответов (до трех вариантов выбора) лидерство принадлежит свободной коллективной беседе (72 голоса), что свидетельствует об общей позитивной оценке студентами именно этой формы семинара.

Отдельно стоял вопрос о контролируемых самостоятельных работах (КСР) и индивидуальных творческих заданиях при изучении социально-гуманитарных дисциплин. Ответы респондентов на поставленные вопросы были довольно предсказуемыми: в качестве наиболее продуктивных для индивидуального и профессионального роста форм КСР были отмечены "самостоятельное научное исследование" (37%) и "эссе" (37%), на втором месте – "реферат" (23%). Однако в качестве наиболее удобной формы сдачи зачета был выбран именно реферат (47%), в то время как эссе заняло второе место (33%), а научное исследование получило только 18%. В принципе, подобный выбор объясняется как принципиально меньшими затратами труда и времени на подготовку реферата, так и стандартизированными требованиями к его форме. Три четверти студентов отметили в качестве необходимых индивидуальные творческие задания по социально-гуманитарным дисциплинам для студентов нашего факультета. Что касается оценки такой формы активности студентов, как выступление на ежегодной студенческой конференции факультета в качестве необходимого условия высокой оценки, то голоса "за" и "против" распределились почти одинаково: 46% и 43% соответственно.

## *2. Соотношение оценивания разных видов работ.*

В этом вопросе студенты проявили себя, с одной стороны, довольно консервативно, а с другой – противоречиво, что, видимо, свидетельствует о том, что четкой логической позиции еще не выработано. Так, 68% опрошенных высказались против доминирования какого-то одного вида работы при выставлении итоговой оценки, а 14% респондентов отметили в качестве такого решающего вида работы варианты "устный экзамен" и "работа на семинарах", 7% - "письменный экзамен, тест" и лишь 4% - "выполнение индивидуальных заданий" (что в определенной степени говорит о нежелании студентов брать на себя ответственность за выполняемые ими индивидуальные задания). В то же время многие студенты проявили достаточно четкую позицию в обозначении должного, на их взгляд, процентного соотношения оценок за экзамен и работу на семинарах к итоговой оценке: 31% считает, что результат экзамена должен составлять половину итоговой оценки (вторая по популярности позиция – "80% итоговой оценки за экзамен" – была выбрана четвертью респондентов); 35% опрошенных считают, что работа на семинарах должна оцениваться в половину итоговой оценки (второй популярной позицией – 16% голосов – опять-таки оказалась позиция "80% от итоговой оценки").

Таким образом, треть опрошенных считает, что экзамен и работа на семинарах должны оцениваться равнозначно, хотя на контрольный вопрос об этом так ответили уже

53%. Однако, если оценка студента на экзамене отличается от рейтинговой, большинство (66%) считает, что именно ее следует выставить (против – 20% тех, кто с этим не согласен). Налицо явная нелогичность в студенческих ответах.

### 3. *Этические аспекты.*

Не секрет, что многие воззрения студентов на рейтинги *прагматически мотивированы*. То, что 61% из них предпочитает получать "автомат" при накоплении определенного количества баллов, 19% поставили бы "автомат" набравшим наивысшие баллы и только 16% – никому, в определенной степени подтверждает это мнение. Особое отношение у студентов сформировалось к посещению лекций: 85% опрошенных считает, что пропуск большого числа лекций не может стать причиной снижения отличной итоговой оценки, а 23% хотели бы вообще убрать из рейтингов учет пропуска лекций. С другой стороны, к посещению семинаров студенты относятся достаточно сознательно: снижение отличной итоговой оценки по причине пропуска большого числа семинаров считают уместным 55% опрошенных против 38%, имеющих противоположное мнение. При этом характерно, что 61% считает, что больше внимания следует уделять именно обсуждению вопросов на семинарах, и вдвое меньше – 23% – лекциям.

### 4. *Общая оценка рейтинговых систем.*

Для определения общего отношения студентов к рейтингам им было предложено три вопроса: 1) об адекватности применяемых рейтингов своим целям; 2) об объективности рейтингов по сравнению с традиционной системой оценки; 3) об эффективности рейтингов. Анализ ответов показал следующее: 50% социологов и только 25% философов относятся к рейтингам в общем положительно, что в среднем дает 37% по всему объему выборки. Причем среди девушек этот показатель, в среднем, выше (около 38%), чем у юношей (29%). По сравнению с третьим курсом, четвертый более позитивно оценил как эффективность, так и объективность рейтингов (36% – третий, 44% – четвертый). Только в оценке адекватности рейтингов своим целям – более объективной оценке – оба курса проявили единогласие: 38% оценивали рейтинги как адекватные.

Таким образом, отношение студентов ФФСН к рейтинговым системам оценки нельзя, в целом, характеризовать как положительное, что, безусловно, связано с тем фактом, что данное поколение студентов только начинает учиться по рейтинговой системе, а также, возможно, с ранее укоренившимися представлениями студентов о принципиальной невозможности адекватной оценки знаний по социально-гуманитарным дисциплинам.

## **РАЗДЕЛ ВТОРОЙ**

*А. В. Барковская*

### **ДИАЛОГ КАК ПРОБЛЕМА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Вуз по своему статусу и целевому предназначению изначально имплицитно включает в себя диалог как репрезентативную форму коммуникации преподавателя и студента. Поэтому университетское образование исходит из презумпции диалогических отношений как необходимого условия становления профессиональной культуры будущего специалиста и методического основания всей системы его подготовки.

Однако реальная практика образования показывает, что диалог устанавливает определенные правила игры с достаточно непростыми критериями, которым должны соответствовать оба игрока – обучающий и обучаемый. Критерии диалога становятся своеобразными фильтрами для обеих фигур, которые обязаны их пройти и доказать свое право на участие в образовательной программе. Понятно, что эти критерии имеют дифференцированный характер по отношению к участникам диалога, но вместе с тем фигуранты должны иметь одинаковую мотивацию – организовать такое интеллектуальное и психологическое пространство образования, в котором: 1) взаимопонимание становится гарантом заинтересованности и активности в деле профессионализации; 2) функции руководства и самостоятельности одинаково правильно ими интерпретируются с целью не допущения редукции к одной из них, предполагается их комплементарность как дополнительный ресурсный потенциал в познавательном процессе; 3) недопустим профессиональный снобизм обучающего и подавление личностного начала обучаемого; 4) невозможно уничижительное отношение друг к другу в силу субъективной трактовки и понимания смысла основных характеристик преподавателя – порядочность, строгость, объективность, демократичность, коммуникабельность, уровень профессионализма, которые задают его подлинный образ как в глазах студента, так и его самого. Наконец, самая главная и обязательная предпосылка, без которой невозможно осуществить полноценный учебный диалог – это необходимые стартовые знания, обеспечивающие восхождение студентов к высотам новых знаний, требуемых избранной профессией. Они то и становятся той лакмусовой бумажкой, которая может обнаружить начальную несостоятельность студента, его неспособность включиться в систему диалога и потребность в тотальном патернализме преподавателя. В этом контексте учебный диалог лишается статуса "рефлексивного зеркала" (Н.Л. Росина) для возможно полного осмысления студентом реальности, благоприятных условий для сотворчества с

педагогом и формирования собственной критической позиции по теоретическим и практическим вопросам будущей профессии.

В не менее сложных условиях оказывается и сам преподаватель: он в принципе ориентирован на диалоговую форму коммуникации, но при этом должен учитывать вышеозначенные обстоятельства, которые трактуются как объективные условия, затрудняющие ее реализацию. И все-таки поиск механизмов, позволяющих при любых условиях достичь поставленной цели, одна из самых трудных проблем, ибо она требует не только готовности преподавателя к учебному диалогу, но и понимания его глубинной сути. В этом смысле преподаватель может так же, как и студент, испытывать дефицит знаний для организации пространства диалога. Излишняя академичность, неумение проблематизировать материал, формулировать неординарные вопросы, создающие феномен "виртуального диалога" (если они задаются на лекциях), зашоренность мышления и многое другое могут рассматриваться в качестве болевых точек в организации подлинного диалога.

Оптимистическая версия данной проблемы связана с констатацией того факта, что диалог в той или иной форме возможен, поскольку в группе, как правило, находится несколько активно мыслящих студентов, заинтересованных в получении глубоких теоретических знаний и практических навыков, и просто амбициозных, отстаивающих свой взгляд на любую проблему. В результате происходит диалог преподавателя с активным ядром группы на фоне пассивного и молчаливого большинства. Последние воспринимают события как две версии монолога: преподавателя и "активистов". Здесь возможны разные сценарии развертывания событий: а) "активисты" подавляют остальных умением выстраивать дискурс, свободно рассуждать на предложенные темы, вступать в спор с преподавателем, аргументировать собственную позицию и т.д. Диалог в подлинном смысле слова не реализуется, он приобретает лишь локальные и спорадические формы; б) "активисты" с помощью преподавателя могут сыграть роль "центра кристаллизации" – того "зародышевого ядра", которое может вовлечь в диалог всю группу, постепенно превращая его в форму полилога. Конечно, с позиции реальности второй сценарий предстает в достаточно идеализированном виде, хотя именно он и может претендовать на статус подлинного учебного диалога. Возможность или невозможность его достижения зависит от многих факторов и, в частности, от изучаемого предмета. В этом смысле философия – среди разных дисциплин учебного плана – является благодатным материалом для дискуссий, ибо сама их постоянно провоцирует и способна вовлечь в пространство диалога любого желающего. Но в то же время именно она требует особых интеллектуальных усилий, на которые не каждый студент отважится, поскольку не

ощущает себя эрудитом и рефлексирующим аналитиком. Поэтому, скорее всего, полноценный диалог преподавателя и студенческой группы оказывается некой педагогической "утопией" нежели учебной реальностью. Но так или иначе независимо от конкретных обстоятельств задача преподавателя – сделать диалог общезначимым и самоценным событием в современном учебном процессе.

*Н. Д. Корчалова*

## **МОДЕЛИ УЧЕБНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Предметом нашего исследования являются коммуникативные механизмы формирования образовательной идентичности, но такой идентичности, которая имеет разнородные отношения с культурой. Рассмотрим две модели учебной коммуникации, каждая из которых апеллирует к собственной идее образовательной идентичности и ее культуральной соотнесенности, а также к идее образования в целом. Мы рассматриваем учебную коммуникацию и как условие формирования образовательной идентичности, и как некоторый результат этого процесса.

1. ***Учебная коммуникация, апеллирующая к монокультуральной идентичности.*** Данная модель учебной коммуникации соотносится с идеей образования как искусственного акта, направленного на привнесение извне некоего социального, культурного продукта в интрапсихическое поле. В данной идеологии признается онтологическая предопределенность «внешнего» для индивида над «внутренним», между которыми проводится разделение. Принципиальным моментом для такого образования является мышление в дихотомических категориях: «правильного» – «неправильного», «ценного» – «не обладающего ценностью», «нормального» – «ненормального». Изначальное состояние обучающегося может трактоваться различными способами: как *tabula rasa*, как количественная (недостаточная сформированность навыков и умений; неполная осведомленность и т.д.) или качественная (например, признание изначально наличия низших психических функций и необходимости развития высших психических функций в языке культурно-исторического подхода) дефицитарность индивида.

Вторым принципиальным моментом является признание некой «идеальной формы», внешней по отношению к каждому отдельному индивиду. «Идеальная форма» получает значение разделяемой в сообществе ценности, имеющей абсолютный характер. Речь может идти о тех или иных образцах профессионализма, социальной компетентности (в том числе коммуникативной), нормализации (в том числе в психиатрической интерпретации). Наиболее обобщающими метафорами в данной идеологии образования являются «профессионализация», «социализация», «нормализация».



Идеальная форма, образец выступает здесь как гомогенное культурное (монокультуральное) образование, что можно обнаружить даже в тех случаях, когда присутствует «правило работы с» или «интерес к» культурному многообразию. Чаще всего работа монокультуральной формы проявляется в поиске и построении общего основания либо на концептуальном (репрезентативном), либо на практическом (действенном) уровнях. Идеальная форма, понимаемая как самая широкая метафора, выступает и как конечная цель, и как системообразующий принцип образования. Здесь учебная коммуникация получает свое специфическое значение. Поскольку содержание образования является, во-первых, социальным (внешним), во-вторых, требующим индивидуализации, то такая возможность видится в актах социального взаимодействия, в частности, в учебной коммуникации. Последняя рассматривается как вспомогательное средство в процессе обучения. Так понятая учебная коммуникация (и образование в целом) позволяет использовать риторику, в которой можно сепарировать отдельные компоненты — субъектов коммуникации, ее предмет (привносимое социальное содержание), процесс коммуникации, ее условия и эффекты как некие отдельные инстанции, каждая из которых может быть проанализирована отдельно от остальных.

Еще одним важным параметром данной модели является то, что соотносимая с ней идеология образования включает допущение о принципиальной формируемости практически всех психических функций, и именно они выступают «главными персонажами» обучения. Это означает, с одной стороны, что любая психическая функция является формируемой, с другой стороны, - что любую психическую функцию можно сформировать. Основными характеристиками описываемой модели учебной коммуникации являются: 1) целенаправленность и целесообразность; 2) структурированность; 3) установка на определенность; 4) прагматичность; 5) центрированность; 6) ориентированность на будущее; 7) запланированность.

**2. Учебная коммуникация, апеллирующая к акультуральной идентичности.** Если первая модель учебной коммуникации строится на допущении (как онтологическом основании) о социальной природе психического, то данная модель несет в себе допущение, также имеющее онтологический характер, о «врожденности» психического или, что точнее, о первичности индивидуального над социальным (культурным). Считается, что человек уже обладает неким внутренним содержанием, с которым вступает во взаимодействие с окружающими. Действие социальной и культурной среды может либо способствовать, либо препятствовать «актуализации» внутреннего содержания, либо, как это делается в менее радикальных постановках, вынуждено иметь дело с ним, например, учитывать как базовое, начальное условие

образовательного процесса. Такое представление о человеке — главном участнике образования — определяет все основные черты образования.

Во-первых, создается принципиальная граница между индивидом и культурой, когда последняя, будучи некоторым образом причастной к интрасубъективному полю, сохраняет свою чужеродность природе человека. Сам по себе человек наделен всеми необходимыми способностями, культура же скорее нечто излишнее по отношению к нему; и цель образования можно понимать в том числе как «избавление» от «мешающего» содержания, например, препятствующего действия детско-родительских отношений.

Во-вторых, поскольку в образовательных актах больше нет надобности передавать некое содержание, а необходимо «позволить» ученику «обрести себя» вне зависимости от того, что это «Я» представляет собой содержательно или операционально, то акцент в учебной коммуникации переносится с предметного содержания на условия, причем речь о таком образовании начинает вестись в языке «субъект-субъектных» отношений, т. е. отношений людей, имеющих личное мнение, личный опыт, собственные ценности и собственную ценность. Учебная коммуникация, таким образом, приобретает микросоциальный масштаб, где действуют две или несколько индивидуальностей.

Несмотря на изолированность индивидуального опыта, данная учебная коммуникация предполагает разделяемый набор правил как условий своего существования и осуществления. Этим правилам может придаваться конвенциональный характер, однако они должны практиковаться всеми участниками коммуникации. В качестве таковых можно указать правила «уважения чужой точки зрения и личности другого человека», «ненавязывание своего мнения», «конгруэнтности», а также правила практикования коммуникации: «высказывания по очереди» и др. Культивация личного мнения, происходящая в такой коммуникации, в качестве одного из следствий ведет к тому, что границы его (мнения) практикования расширяются, делая перед ним «беззащитным» любое культурное содержание. В целом, культура может получать статус объекта, на котором отрабатывается практика мнения. Еще одной чертой данной модели учебной коммуникации является широкое использование языка субъективности с привлечением риторики «морали» и «любви» к остальным участникам коммуникации.

Особый способ использования здесь приобретают высказывания участников учебной коммуникации. С одной стороны, они определяются как выражение мнения той или иной самодостаточной личности, и в этом смысле коммуникация выступает как обмен мнениями. С другой стороны, даже если предпринимаются попытки обнаружения оснований таких высказываний, то, согласно правилам коммуникации, достаточной может стать формулировка «я так считаю [и все]». Это означает, что, несмотря на

ориентированность на работу с внутренним опытом человека, такая коммуникация несет в себе одновременно и жесткие ограничения в способах такой работы, следствием чего может стать нарастающая стабилизация структур идентичности коммуникантов.

*С. В. Талайко*

## **ВОЗМОЖНОСТЬ ДИАЛОГА МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТАМИ**

Сторонники личностно ориентированной педагогики и гуманистической психологии считают возможным использование диалогического общения между преподавателями и студентами в качестве реальной альтернативы авторитарному типу взаимоотношений между ними. Преподаватель должен стремиться обогатить коммуникативный процесс таким образом, чтобы общение было не только передачей информации, но и обеспечивало возможности взаимного понимания.

Диалог возможен при условии соблюдения следующих правил общения:

- психологический настрой на актуальное состояние собеседника и собственное актуальное психологическое состояние, то есть общение должно осуществляться по принципу "здесь и сейчас", с учётом тех чувств, желаний и физического состояния, которые партнёры испытывают в данный момент;
- безоценочное восприятие личности партнёра, априорное доверие к его намерениям;
- восприятие партнёра как равного, имеющего право на собственное мнение и собственное решение;
- содержанием общения должны являться не прописные истины и догмы, а проблемы и нерешённые вопросы;
- персонификация общения — разговор от своего имени, без ссылки на мнения и авторитеты, презентация своих истинных чувств и желаний.

Способность к такому общению - величайшее благо для человека, так как оно, по мнению известного психотерапевта К. Роджерса, сохраняет человеку психическое здоровье, способствует уравновешенности и целостности.

Как свидетельствуют данные материалов «Общественное мнение», «Образ прошлого и будущего в сознании студентов», «Студенчество: социальные ориентиры и социальная политика», выпущенные головным советом Госкомитета по народному образованию России, 60% педагогов придерживаются сугубо авторитарных позиций и по-прежнему привычно использует формы и методы авторитарной педагогики, или, как

ее еще называют, педагогики тотальной требовательности.

Так, исследования, проведенные кафедрой педагогики и психологии высшей школы МГУ им. М. В. Ломоносова, позволяют изобразить портреты преподавателя и студента глазами друг друга (как идеальные, так и реальные). По мнению студентов-старшекурсников, наиболее распространенный тип преподавателя в высшей школе — «преподаватель-стандарт»: «знает предмет, живет своей работой, труден в общении, упрям, амбициозен, не интересен ни себе, ни студентам». Идеальным преподавателем студенты считают, прежде всего, знатока преподаваемого предмета и соответствующей области науки, честного, справедливого человека, хорошего психолога, умеющего понять другого человека. При этом студенты младших курсов на первое место ставили именно умение понять студента, в то время как старшекурсники более всего ценили компетентность. И это понятно, ведь сложный период адаптации первокурсников к новым условиям вуза требует психологической поддержки, оказать которую может только понимающий и уважающий студента преподаватель.

Профессионализм преподавателей также проявляется в том, чтобы не допускать покушения на суверенитет, личное достоинство студентов. Впервые за последние десятилетия обе стороны — студенты и преподаватели — едины во взглядах на модель идеального преподавателя и студента, т. е. желаемого партнера в учебном процессе вуза. Модель преподавателя, которую студенты называли «супер» и которую единодушно принимают преподаватели:

- человек широкого кругозора,
- успешный в научном поиске,
- независимый в суждениях и поступках,
- хороший психолог.

Ну, а модель идеального студента еще более лаконична: молодой человек, имеющий интерес к науке и умеющий самостоятельно мыслить. Так мало и так труднодостижимо. Однако в настоящее время стало уменьшаться число преподавателей, которые важнейшим качеством студента называли дисциплинированность, и постепенно стало увеличиваться число тех, кто в «идеальном» студенте видит, прежде всего, самостоятельно мыслящего человека. Эта тенденция может свидетельствовать о возможности установления диалога между преподавателями и студентами и достижения более глубокого взаимопонимания.

## **РАЦИОНАЛЬНОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ В ОБЩЕНИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА**

Значимость общения преподавателя и студента трудно переоценить как в социально-профессиональном, так и в личностно-эмоциональном и нравственном отношениях. Кто из нас в свое время не был студентом, учеником, не обожал, не уважал, а, случалось, и не очень жаловал, того или другого преподавателя? У многих из нас остались образы-эталоны Учителя с большой буквы. Но есть и другие воспоминания...

Образовательно-познавательное пространство огромно, разнопланово и весьма важно, чтобы движение преподавателя и студента на этом пространстве было двуедино-параллельным, а не двусторонне-встречным, когда действующие лица формально мило общаются, не допускают «аварийных» ситуаций, и каждый ... едет по своей, встречной полосе, а не рядом, не вместе.

Официально границы диалога преподавателя и студента очерчены соответствующими документами: профиограммами специалистов, учебными программами и рабочими планами, объемами часов, отпускаемых на учебные дисциплины, методическими, контрольно-отчетными требованиями и т.п. Исключительно важными, как для преподавателя, так и для студента, выступают их социально-нравственные роли и характеристики. Представляя самый образованный слой общества, они, с одной стороны, несут высокую гражданскую ответственность, а с другой – выступают средоточием гражданского общества: их ценностные ориентации, интересы, потребности, их влияние на все социальные процессы становятся определяющими. В таком контексте трудно переоценить роль высшей школы, роль дипломированных специалистов-интеллектуалов.

Совершенствование образовательно-познавательного и воспитательного процессов в высших учебных заведениях зависит от ряда объективных и субъективных условий и факторов. Но во всех случаях определяющая роль принадлежит преподавателям и студентам – этим двум сторонам двуедино-параллельного движения к высокому профессиональному уровню будущего специалиста.

Не претендуя на бесспорность, позволю себе высказать некоторые соображения по обсуждаемой проблеме.

*Первое.* Положительный результат преподавательско-студенческого диалога мог бы существенно возрасти, если бы он изначально базировался на хорошей

профессиональной ориентации студента, понимании им специфики будущей практической деятельности и важности профильно-образовательных знаний, получаемых в вузе. Тогда, наверное, было бы больше заинтересованности в овладении всеми науками, предлагаемыми учебными программами под соответствующую профессию, меньше было бы «легкого», тем более – пренебрежительного, отношения к ряду предметов. Проблема заключается в том, как помочь абитуриенту не оказаться «заложником» общего представления о специальности, не будучи на нее четко ориентированным и серьезно мотивированным по причине плохой профориентации в школе и отсутствию каких-либо «ограничителей», определяющих наличие профессионально важных качеств, при поступлении в вуз.

Возможные варианты изменения ситуации к лучшему (в нашем случае речь идет о социологии в целом и о социологии управления, в частности). Прежде всего, необходимо найти подходящие формы организации социологического профпросвещения, профпропаганды, профконсультирования, развернув эту работу вместе со школами до вступительных экзаменов в вузы. Кроме того, найти и использовать формы (возможно, тесты, предварительные индивидуальные собеседования и т.п.) выявления социологической (социолого-управленческой) ориентации абитуриентов, профильного отбора будущих социологов.

*Второе.* Если «не срабатывают» профориентационные и отборочные рычаги, необходимо попытаться как можно быстрее (желательно – в первые годы обучения) помочь студентам полнее уяснить особенности будущей профессии, ее социальное пространство, ее достижения, актуальные проблемы и т.д. На эту задачу, в большей мере, чем сейчас, следовало бы сориентировать «Введение в специальность», некоторую часть основных курсов, отступив от сложившихся традиционных подходов. Например, в курсе социологии управления совсем не лишними были бы несколько занятий непосредственно в трудовых коллективах, организациях. И, наверно, совсем по-иному «заиграли бы» схемы, рисунки, диаграммы, которые мы активно используем в видеоклассе, изучая коллектив как систему и объект социологического познания. К сожалению, на «выходы на натуру» не предусмотрены учебные часы, не приспособлено расписание занятий. Не просто «законно вплести» в учебный процесс и такую благодатную и интересную форму приобщения к социологическому миру, как встречи с ведущими социологами Республики, исследовательскими коллективами социологических служб, центров, ознакомление с проблематикой их исследований и др. *Хотелось бы надеяться, что усиление внимания к управляемой самостоятельно-творческой работе студентов позволит расширить такие формы работы.*

*Третье.* В системе «преподаватель - студент» имеет место ряд стереотипов-ограничений, которые нередко мешают студенту и преподавателю полностью реализовать вузовские возможности для их полноценного обоюдopoлезного диалога. Может быть, некоторые из них покажутся не столь существенными, но они есть, и они не остаются бесследными. Кстати, многие из них берут свое начало в далеких исторических временах «студенческой вольницы», воспеты в студенческом фольклоре и даже в произведениях искусства. К сожалению, среди «памятных» событий университетских лет почему-то почти нет места радости познания, восторга от общения с прекрасным, новым, неизвестным, неизведанным.

Осмелюсь обратить внимание на некоторые, на мой взгляд, не безобидные стереотипы.

Стереотип «это уже слышали» («ложное всезнание»), когда многие термины, услышанные или прочитанные в печатных источниках (или даже рассмотренные по другой дисциплине), ограничивают восприятие данной дефиниции в рамках данного предмета, данного контекста. Напомним, что мудрость Сократа состояла в том, что он не думал, что знал то, чего не знал (Цицерон).

Как избавиться от стереотипов «всезнания»? Прежде всего, надо признать, что не всегда они беспочвенны: не все программы четко сбалансированы, могут допускаться повторы, что создает эффект «оскомины». Можно так же допустить, что с учетом доступности информации и особой заинтересованности студента, он может «опережать» преподавателя в познаниях в смежном направлении, и ему (им) может показаться, что не стоит тратить время на повторное слушание темы. В этом случае прекрасно (и безобидно!) срабатывает поручение выступить перед всей группой с изложением самостоятельно добытой интересной информации. Такую методику в рамках социологии управления мы использовали, например, при изучении проблем невербальной коммуникации, современных достижений компьютерной техники, роли и особенностей моделирования в управленческой деятельности. Полезна и такая форма включения студентов в реальное пополнение знаний членов всей группы за счет труда каждого из них в отдельности, как аналитические референты о выдающихся лидерах, их стили деятельности, личностных качествах. Эту форму взаимного обогащения мы используем в курсе «Лидерство в системе власти и управления».

Стереотип «преподавателю «до лампочки» или «он не заметит» подвигает студента на всевозможные варианты «шпаргалочного творчества», вплоть до использования новейших технических средств. Очень опасный и глубоко безнравственный стереотип, поскольку опытный преподаватель, безусловно, распознает

«вспомогательный» источник, в результате чего студент, с одной стороны, может оказаться в серьезной опасности, а с другой – может вынудить преподавателя либо унижительно изымать шпаргалки, удалять «преступника», либо на самом деле «выставить» себя в роли «олуха небесного», поставив обманщику положительную оценку.

К этой же группе стереотипов можно, видимо, отнести и «интернетные» многостраничные рефераты, которые студенты выдают за «свои» творения, иногда даже не потрудившись прочитать текст, тем более - указать «использованные» источники. Сюда же примыкает и такая «хитрость» некоторых студентов, как выполнение каких-либо работ (переписывание конспектов, заучивание слов и т.п.) по другому предмету на данной лекции, семинаре, что демонстрирует пренебрежение к предмету, к преподавателю, к товарищам по группе.

Стереотип *«друг не оставит в беде»*, широко распространенный среди ленивых студентов, рассчитан на «добренских» товарищей, которые дадут списать, подглядеть. Кстати, они иногда могут получить отметку более высокую, чем те, у кого списали. Чем оборачивается «медвежья» услуга, не трудно догадаться. Были случаи, когда, например, по итогам теста лучший студент, допустив несколько неточностей, набрал меньше баллов, чем тот, кого он, а так же кто-то другой, облагодетельствовали (один ум хорошо, а три лучше). Реакция группы (она всегда все знает): дружный (не восторженный), снисходительный смех по адресу «героя» и тихое сочувствие по адресу друга, «не оставившего в беде товарища». А что же будет на государственном экзамене, в практической деятельности после университета? Конечно, о столь отдаленных последствиях не все думают, а вот эмоционально-нравственный барометр все это фиксирует, оставляет след надолго.

Какое здесь «лекарство» могло бы помочь? «Сторожевой надзор» преподавателя оставим в стороне. Здесь только группа, ее истинное переживание за свою честь, авторитет каждого ее члена могла бы положительно повлиять на повышение уровня знаний будущих специалистов. Причем, группа, как правило, способна оценивать ситуацию достоверно. В этом убеждает проводимая на практических занятиях «Аттестация коллектива» (социально-психологический диагноз учебной группы в оценке самих студентов). Высший балл получают такие характеристики, как информированность, контактность, а вот ответственность, коллективизм, деловая сплоченность не достигают даже среднего уровня. Думается, что главное направление изменения ситуации к лучшему – развитие реального самоуправления, включая участие студентов во всех процессах жизнедеятельности учебного заведения, в коллективном поиске инновационных форм и



методов подготовки будущих профессионалов, обладающих высоким уровнем ответственности и нравственности.

Развитие самоуправления могло бы благоприятно повлиять на устранение других барьеров, негативных стереотипов в системе «преподаватель – студент». Но речь должна идти о таком самоуправлении, когда студенческий коллектив не обособлен, не замыкается в своей среде и своих проблемах (а эта тенденция ныне налицо), а когда все процессы – и создание необходимых условий для развития инициативы, применения новых методик овладения профессиональными знаниями и умениями, и интеллектуально-нравственное общение в преподавательско-студенческом сообществе – развиваются на единой основе, являются общим делом и преподавателей, и студентов. С управленческой точки зрения такая система способна одновременно успешно работать как на совершенствование человеческого потенциала организации (учебного заведения), так и на ее организационно-производственную результативность и имидж.

И еще один аспект. Назовем это – учебно-деловая дисциплина, или дисциплинированность студента по отношению к выполнению в срок учебных заданий. Ситуация, когда преподаватель и студент по разным причинам (отсутствие четкого графика, избегание студентом встречи с руководителем) недостаточно контактируют в ходе работы над творческими проектами (курсовыми, дипломными), вносит nervosность в отношения, поспешность в выполнение работ, в результате чего получаем низкий содержательный уровень студенческих разработок. Думается здесь надо переходить на своеобразную формально-договорную основу (график работы над курсовой, над дипломной, график встреч-обсуждений выполненной работы, устное и письменное рецензирование, качественное выполнение замечаний руководителя и т.п.), обязательную как для студентов, так и для преподавателей. Следует подумать над письменным оформлением и утверждением этих договоров на кафедрах факультета.

*С. П. Жукова*

### **ЭТИКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В ВУЗЕ: ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ.**

Прикладная этика конституируется как необходимый элемент современной нравственной культуры и, вместе с тем, весьма перспективная составляющая этического знания, так как последовательно реализует «практически философский» характер этики, осуществляет рефлексию над острыми, специфическими моральными коллизиями современности, наиболее динамично развивается. В связи с этим предмет, структура, специфика прикладной этики, ее виды нуждаются в дальнейшем исследовании,

осмыслении, более точном определении. Этика делового общения в структуре прикладной этики вызывает как научно-исследовательский, так и собственно практический интерес.

Этика делового общения несомненно актуальна в современных условиях трансформации социально-профессиональной структуры общества (расширение сферы действия предпринимательства и менеджмента, появление новых профессий, распространение высшего образования, др.); интенсификации деловых контактов; утверждения в обществе карьерно-прагматических, индивидуалистических, а также потребительских ориентаций. Очевидна популярность этики делового общения: издается многочисленная разнообразная литература (прежде всего, популярная), рекламируются различные учебные курсы и тренинги. Тем более необходимой является теоретическая разработка предмета, проблематики, статуса этики делового общения в становящейся системе прикладного этического знания, важно обоснование кодексов различных видов деловых отношений, в том числе этики делового общения в вузе. (Следует отличать использование термина «деловая этика» в узком смысле, как обозначение профессиональной этики предпринимательства и менеджмента.)

Объектом исследования и нормативного воздействия этики делового общения в наиболее полном смысле слова являются функциональные отношения как в профессиональной сфере, так и в различных социальных институтах и учреждениях, общественных организациях, объединениях, возникающие по поводу достижения социально значимой цели, решения конкретных деловых задач, отношения руководства, управления, партнерства между начальством и подчиненными, коллегами. В рамках этики делового общения вырабатываются для определенных структур нравственно-деловые установки и кодексы поведения (принципы, нормы, правила). Примерами могут быть кодексы поведения различных фирм, ассоциаций.

Общение в вузе должно определяется педагогической этикой, этикой науки. Здесь «работают» конкретные виды профессиональной этики, связанные со специальностями факультетов вуза (например, этика психолога, журналиста, др.). Вместе с тем очевидно, что этика делового общения охватывает в целом многообразные отношения сотрудников вуза, в частности, преподавателей и студентов. Отношения «преподаватель-студент» это не просто учебно-воспитательные отношения субъектов, различающихся по социально-профессиональному статусу; это, вместе с тем, взаимодействие коллег в процессе преподавания учебных дисциплин, в научно-исследовательской деятельности, в педагогической и производственной практиках, во взаимоотношении вузовского сообщества с социумом. Кроме того, существует неформальное межличностное общение преподавателей и студентов, влияющее на их деловые отношения.

Анализируя вузовскую этику делового общения, можно зафиксировать два ее основных уровня. Во-первых, она представляет собой определенную систему принципов и норм, личностных качеств, конституирующую специфические «деловые» нравственные отношения в вузе, предназначенную для решения главной задачи – получения современного высшего образования, достижения конечной цели формирования личности современного специалиста, способной к профессиональному и нравственному совершенствованию. Очевидно, современное высшее образование невозможно без таких ценностных ориентаций, как уважение творческой личности; профессионализм; уважение общего, объединяющего усилия преподавателей и студентов дела – учения, которое подразумевает просвещение и образование, воспитание личности нравственно ответственного специалиста-профессионала; признание своеобразия индивидуальности и значимости профессионального и делового сообщества; следование профессиональному долгу, профессиональная и вузовская солидарность. (Каждое из положений требует конкретизации и развития.)

Этика делового общения в вузе реализуется непосредственно через организацию учебной, научно-исследовательской, воспитательной работы. Ее представляют, например, инновационные образовательные технологии, предлагаемые преподавателями, а также творческая инициатива, личностные усилия студентов.

Следующим уровнем этики делового общения является вузовский этикет, определяющий внешние формы общения и поведения преподавателей и студентов. Нельзя не согласиться, что «все правила достойного поведения давным-давно известны, остановка за малым – за умением ими пользоваться» (Б.Паскаль). Но сегодня в культуре этикета заметны изменения: правила этикета вообще и делового этикета не столь жестко фиксированы, предполагается их индивидуально-ситуативная интерпретация, возникают как новые этикетные установления, так и сомнения в целесообразности тех или иных прежних требований. (Надо надеяться, что нормы вежливости, тактичности, порядочности и т.п. все же останутся несомненными.) Конкретные изменения делового этикета связаны с известными тенденциями в современной этикетной культуре: демократизация, толерантность, ситуативность, что предполагает значительную свободу и творческое отношение личности к внешней сфере своего поведения. Деловой вузовский этикет испытывает влияние как своеобразного вольного общения в студенческой среде, так и строгости, дистанцированности общения в академической среде, особого демократизма научного сообщества. Новые технологии (сотовые телефоны, пейджинговая связь, электронная почта и т.д.) определяют новые правила делового этикета.

С какими же вопросами по деловому этикету в вузе встречаются преподаватели в первую очередь, какие советы требуются студентам, какие проблемные ситуации приходится разрешать? Их круг достаточно обширен. Каким должен быть деловой внешний вид? Как должны выглядеть и как оформляться курсовые работы и рефераты, другие письменные студенческие работы? Как вести себя на зачетах и экзаменах? Уместно ли использование сотовых телефонов во время учебных занятий? Как приветствовать преподавателя и всегда ли это надо делать? Телефонное общение преподавателей и студентов, общение по электронной почте – еще один из вопросов культуры делового общения. Культура речи в обыденном общении и учебных выступлениях, культура дискуссии, полемики заслуживает особого внимания. Обсуждать ответы на эти и другие многочисленные вопросы, проводить тренинги по культуре делового общения хотелось бы на специальных занятиях, которых, к сожалению, не хватает.

Этика делового общения в вузе, являясь необходимой составляющей процесса высшего образования, несомненно, будет способствовать не только оптимизации учебной деятельности, но и более адекватному, успешному включению в дальнейшем в профессиональную деятельность. Значимость и дискуссионность этики делового общения в вузе актуализируют необходимость экспликации и систематизации ее достаточно обширной проблематики, дальнейшего ее изучения, что предполагает как исследование, так и практическое освоение.

*А. И. Екадумов*

## **УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМА АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ**

Отсутствие твердых критериев в определении смысложизненных ориентаций молодежи – проблема, непосредственно затрагивающая организацию процесса образования в белорусском ВУЗе. Ценностная составляющая существенным образом влияет на мотивацию в получении университетского образования. Узко утилитарные ориентации, при отсутствии сформированной системы критериев оценивания учебного материала, ограничивают возможности студенческой аудитории в усвоении гуманитарных дисциплин.

Ситуация поликультурализма, кризиса легитимности и плюрализма стилей существования порождает проблему аксиологических мотиваций в получении образования. Проблема выбора изучаемых предметов становится проблемой обоснования той или иной шкалы ценностей, на основании которой осуществляется выбор. Сохраняет актуальность проблема единства когнитивного и ценностного аспектов, его собственно

информационного и воспитательного компонентов университетского образования.

В Беларуси культурная ситуация усугубляется отсутствием нормативно-ценностного консенсуса. Социализация молодежи происходит в обществе, в значительной степени маргинализованном. Ситуация размывания ценностного стандарта создает особые сложности социализации молодежи, поскольку возникает проблема легитимации определенных стандартов в обществе, где сами критерии легитимации оказываются под вопросом. Выработке новой стратегии высшего образования Беларуси в данной ситуации посвящены исследования Т.Н.Буйко, Н.И.Латыш, М.А. Гусаковского.

Система высшего университетского образования должна готовить специалиста, сочетающего деловые качества с высоким уровнем культуры, определенной системой ценностей, примиряющей социоцентристские требования с соображениями индивидуального успеха. Однако образовательная практика столкнулась с ситуацией утраты метатекста, легитимирующего саму образовательную практику. Философия образования не может принять идею утраты аксиологических ориентиров, поскольку необходимость воспитания, трансляции культурного опыта между поколениями, сохраняется и в постмодерном обществе.

Приоритеты белорусских студентов формируются массовой коммерческой культурой. Мышление формируется как клиповое, индивидуальная культура – как мозаичная, индивидуальная проекция трэшевой, массовой культуры. В то же время, система университетского образования предъявляет требование соответствия обучаемых определенному ценностному стандарту. Образцу, предполагающему выработку у студентов индивидуальной иерархии ценностей, связанной с высоким интеллектуальным уровнем и нравственным поведением. Если массовая культуриндустрия заинтересована, прежде всего, в потребителе, то задача системы высшего образования – формирование личности, способной производить культурные образцы. При том, однако, что ценностная шкала потребителя оказывается уравниваемой с ценностным стандартом творца.

Сложность ситуации в том, что осознанный выбор предполагает следование определенной системе ценностей, тогда как формирование ценностного стандарта, на который ориентирован система высшего образования, в рамках трэшевой культуры усложняется в силу ее аксиологической ацентричности. Процесс образования требует аксиологического центра, тогда как трэшевая культура его устраняет.

Могут быть намечены перспективы формирования ценностного стандарта студенческой молодежи за счет формирования университетской культурной среды как аксиологически центрированной. Осуществление образовательного процесса в единстве ценностной и познавательной составляющих возможно, если обучение в университете

будет стимулировать ориентации студенческой молодежи в направлении ценностной шкалы, соответствующей классическому образу человека с высшим университетским образованием.

Результаты социологические исследования 1999–2002 в молодежной, студенческой среде свидетельствуют: современная молодежь становится все более прагматичной, соизмеряя свои запросы к системе образования с ориентацией прежде всего на личное материальное благополучие. Выбор приоритетов позволяет оценивать студенческую молодежь скорее как ориентирующуюся на умеренно-консервативные ценности, даже если внешне молодые люди ориентируются на эпатажное поведение и достаточно свободный молодежный стиль.

Система ценностей, связанных с утилитарно-прагматическими ориентациями, в условиях аксиологически дезинтегрированного общества налагает ограничения на мотивацию к изучению университетских дисциплин и реализацию творческого потенциала студентов. При наличии консервативных ориентаций, молодежная субкультура характеризуется ориентациями на пассивное потребление культурных образцов.

Проблема формирования ценностного стандарта, ориентирующего студенческую молодежь на высокий профессионализм и творчество, связана с проблемой легитимации системы ценностей, чье принятие студентами требуется для успешного осуществления целей высшего образования.

Узко утилитарные ориентации мотивированы соображениями материального благополучия и карьерного роста, тогда как более широкие, культуро- и социоцентристские ориентации не имеют существенных оснований легитимации в качестве традиции или современной метанаррации.

Формирование культуроцентристских ценностных ориентаций у студентов – условие успеха гуманитарного образования в ВУЗе. Оно осуществимо посредством формированием аксиологически центрированной культурной среды в период обучения, ориентирующей студенческую молодежь на потребление образцов высокой культуры.

Формирование системы предпочтений происходит в ситуации избыточного предложения продукции культуриндустрии, поощряющей пассивное потребление, преобладающих ориентации на пассивное потребление, а не производство культурных образцов. Таким образом, работа преподавателей ВУЗа требует действий, направленных на организацию информационной среды студента, ориентирующей выбор потребляемых культурных образцов при их избыточном предложении.

Культура потребительского общества создает возможности для удовлетворения самых разнообразных ценностных предпочтений. Однако она же, в лице массовой, трэшевой культуры, создает препятствия в нахождении и получении определенных образцов в силу избыточности предложения. Задача преподавательского состава, в контексте проблем формирования ценностного стандарта студентов, заключается в упреждающем предложении определенной совокупности текстов, культурных образцов, способствующих утверждению ценностных предпочтений профессионала интеллектуального труда, привитие навыков оценивания продуктов культуры, ориентации в информационной среде.

*Е. В. Сажнев*

## **О ТВОРЧЕСТВЕ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И НРАВСТВЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ.**

Традиционно профессиональным сленгом стала фраза «подготовка кадров специалистов»... Критерием эффективной деятельности вуза выступает востребованность его специалистов в материальном и духовном производстве, что само по себе в определенной степени правомерно. В этом отношении факультету философии и социальных наук «грех жаловаться»: наши выпускники находят работу не только в республике. Однако современная методология педагогического процесса рассматривает жизнедеятельность вуза не только в контексте «подготовки» и не только через призму субъект-объектных отношений преподаватель-студент, сколько в более сложной системе отношений: становление и развертывание сущностных сил коллектива и личности, их взаимодействие. В означенном контексте банально то, что всякая человеческая деятельность целенаправленна и эффективна тогда, когда для достижения цели применяются адекватные средства. Однако взаимодействие целей и средств значительно сложнее, чем это кажется в первом приближении. При более внимательном рассмотрении обнаруживаем несколько весьма существенных, взаимосвязанных и не сводимых один к другому аспектов.

1. Если целью деятельности коллектива является означенная подготовка кадров, тогда средства ее достижения относительно просты и очевидны: качество, организованность учебного процесса, его методическое обеспечение, контроль над самостоятельной работой студентов, требовательность и т.п. Все это, в большей или меньшей степени, определяет результативность деятельности, выраженной в системе веками наработанных показателей, и поэтому постоянно находится в центре внимания руководства и преподавателей вуза.

2. Но, если иметь в виду иную грань этого же процесса – профессиональное становление как саморазвитие личности, тогда соотношение целей и средств более сложно. Дающая право на получение диплома учеба становится средством. А с целью, либо целями, не все ясно, ибо они индивидуальны, подвижны. Здесь иные масштабы, соотношения, формы измерения, в них далеко не все зависит от подготовки, профессионального мастерства преподавателей. Известно, что средства деятельности дает наука. В нашем случае – педагогика, психология. Цели ее задает мораль, получая определенное обоснование в философии, этике. В этой связи представляется правомерным сослаться на мысль Сократа: добродетель есть обоснованное значение того, что действительно хорошо, справедливо, служит обществу.

Да, преподаватель и студент заняты одним делом, но если цели их деятельности не совпадают, тогда эффективность самого процесса профессионального становления личности понижается. Благо для учителя (Сунь Лутан: «Найти хорошего учителя нелегко, найти хорошего ученика еще труднее»), когда он и ученик движимы совпадающими стимулами, мотивами, целями. А если наоборот?! Ирония, иногда и драматизм ситуации состоят в том, что студенты могут руководствоваться разными ценностями, им словно бы позволительно это в силу возраста, статуса, у них есть право на ошибку. У преподавателя такой роскоши нет, его выбор ограничен рамками добра и профессиональной этики. Если он стал преподавателем, особенно гуманитарных дисциплин, его планида предопределена лишь социально значимыми ценностями, определяющими адекватный набор форм и средств их достижения – диалог, убеждение, сотрудничество, личный пример и т.п. В этом контексте становление личности осуществляется не столько в приобретении знаний, навыков, сколько в сопоставлении идейных, нравственных ценностей, их взаимодействии, выработке жизненных ориентаций и программы действий, ибо мобилизирующим началом в деятельности человека всегда является идея и перспектива ее достижения. В таком случае в качестве средства повышения эффективности педагогического процесса может быть система таких управленческих решений, которые были бы направлены на создание морально-психологической, профессиональной атмосферы, в наибольшей степени отвечающей сущностным потребностям жизнедеятельности коллектива и самоутверждения личности не только студента, но и преподавателя. Характерными чертами ее могут быть, наряду с требовательностью, уважение личности, признание ее прав и достоинств, однако не приоритет прав личности перед правами коллектива. И не могут быть допустимыми проявления равнодушия, безответственности, карьеризма, тем более - меркантильности и т.п.



3. Отмечая «состязательный» характер взаимодействия доминантных, ценностно-ориентирующих идей преподавателя и студента, необходимо иметь в виду и следующую деталь: современное студенчество социализируется в известной атмосфере острой мировоззренческой, политической, идеологической борьбы, ему свойственна, опять-таки, известная независимость, критичность. И на то есть серьезные причины. Но именно в молодости формируются (по крайней мере, должны формироваться) цели жизни, ее несущая, «генеральная» идея. Если с тактическими целями - достижение некоторого уровня материального благополучия, создание семьи и т.п. - более-менее ясно, то стратегические, высшие – серьезная проблема. Не склонный, казалось бы, к рефлексии С. Есенин записал в дневнике: «Господь указал нам, как жить, но не указал - зачем». Вот вопрос вопросов, в том числе и профессиональной деятельности! Тот же мотив и у А.С. Пушкина: «Жизнь – дар бесценный...Я тебя понять хочу, смысла я в тебе ищу». У каждого из смертных она течет. И элегическим облаком в весеннем небе, и бесцветно. Иногда расчеркивается грозowymi ударами молний. Все равно в одном направлении. Направленно текут воды жизни только в одно море и назад не возвращаются. И понять это течение в контексте традиционно индивидуалистического и метафизического понимания существования человека как самости не так уж и просто, тем более в молодости, когда собственный жизненный опыт как клюв у воробья: короткий, но крепенький, стучит энергично! И тогда перед старшим преподавателем в настоящий момент актуализируется ответственность за будущее нынешнего молодого человека. Тем более, что будущее утвердит или опровергнет позиции, идеи учителя.
4. Бесспорно, что по-настоящему эффективный педагогический процесс есть не что иное, как творчество высшей пробы, ключевым звеном его выступает способность к созиданию нового, свежий взгляд на мир, индивидуальность преподавателя, в противном случае - застой и догматизм. Но и оно с необходимостью должно вплетаться в основания профессиональной этики. Сошлемся на относительно частную проблему. Когда у студентов 60-80гг., изучавших общественно-политическую мысль Запада по учебникам того времени, расширились возможности непосредственного изучения текстов этих мыслителей, обнаружилось, что их взгляды, концепции во многих отношениях интереснее, чем это тогда толковалось. Не вдаваясь в детали, отметим, что были и очень глубокие аналитические сочинения, но были и поверхностные, а иногда и искажавшие суть позиций того или иного мыслителя. Одним из приемов такой интерпретации было

выдергивание мысли, факта из общей целостной концепции, нередко абсолютизация этого факта. Ничего хорошего в познавательном, идеологическом, педагогическом отношениях такие приемы «исследования ненаучных концепций» дать не могли (многие из нас тому не только свидетели, но и «пострадавшие»). Существенная доля вины за это, разумеется, не вся, лежит на наших учителях. Но возникает вопрос: не совершаются ли подобные аллюзии в современных условиях? Причем «ненаучные» ранее авторитеты ныне апологизируются, а бывшие официальные «классики марксизма» ниспровергаются с пьедестала избитыми приемами, подвергаются умолчанию, а то и шельмованию. Передергивается, «переосмысливается» история, а она всегда неоднозначна. Сложные социальные явления, идейные позиции, требующие вдумчивого, действительно научного анализа, который позволил бы молодежи видеть противоречия реальной, а не виртуальной жизни, нередко сопровождаются навешиванием ярлыков, типа «деревянные рубли», «комплекс П. Морозова» и т.п.

Известен нравственный принцип педагогики – ученикам сообщать только достоверные факты, излагать историю, жизнь объективно. Понятно, что в преподавании философии, этики соблюсти это правило очень сложно, ибо это зачастую ведет к догматизму, метафизике, тем более, что «понятия истины и истинности неприменимы к морали (С.В. Петропавловский. Диалектика прогресса и ее проявление в нравственности. М.- Наука. – 1978. С.164). Тогда единственно плодотворным может быть диалектический дискурс. На словах ныне и присно все - диалектики, а на деле диалектика нередко оборачивается метафизикой, объективность – субъективизмом.

Таким образом, педагогический процесс представляет собой, прежде всего, общение, взаимодействие, в котором каждый участник его распредмечивается и опредмечивается. А это значит, что в каждом из наших коллег, студентов есть частица нашей души, радостей, знаний, страданий, ценностей. Эта высшая, по Сент-Экзюпери, подаренная судьбой, роскошь человеческого общения порождает великую ответственность за будущее тех людей, в которых мы распредмечиваемся. Самой своей единственной жизнью, уже после нас, они отделят плеведа от зерен.

Китайцы говорят: «Учитель не учит, он указывает правильный путь». Все преподаватели полагают, что их слово - путь, путь правды и добра. Насколько это так – покажет время.

И еще: многотрудное таинство, благородство, неповторимость педагогического общения раскрывает глубинный смысл человеческого существования: ученик становится

личностью, а Учитель в нем получает продолжение своей жизни, ибо жив человек, пока жива память о нем, пока живы его ценности. Это банально, поэтому: *sapere audi*.

*А. А. Легчилин*

## **МОЛОДОСТЬ И МУДРОСТЬ В ФИЛОСОФИИ**

Прежде всего, следует оговориться относительно самого заглавия. Под молодостью я имею в виду «его величество-студента», под мудростью «его величество-преподавателя». В данном случае речь идет о проблеме диалога между ними в контексте преподавания философии как специальности. Попытаемся в этой многоаспектной теме обозначить, исходя из личного педагогического опыта, два тезиса.

*Первое размышление* касается проблемы формирования творческого, не догматического мышления студента и преподавателя, насколько это возможно в философии. История педагогики бесспорно доказала, что «ум» - это не только «естественный дар», но и результат социально-исторического развития человека, дар общества индивиду. Ум дан человеку, а вот разовьется в итоге этот ум или не разовьется – зависит уже не от природы. Все дело здесь в условиях, внутри которых развивается человек. В одних условиях он обретает способность самостоятельно мыслить (и о нем говорят как о способном), а в других эта способность остается недоразвитой.

Суть педагогического мастерства в том и состоит, чтобы способствовать целенаправленному формированию у воспитанников самостоятельного мышления как одного из факторов подлинного творчества. Обратим внимание на некоторые особенности данного явления.

Одно из заблуждений в процессе формирования мышления связано с добыванием знаний (истин) в готовом виде. Например, что сказали бы об учителе арифметики, который заставлял бы своих учеников зазубривать наизусть ответы, напечатанные в конце задачника, не разбирая с ними задач, ответами на которые они являются? Разве смогут они освоить при этом способе арифметику и научатся самостоятельно мыслить? Если шире, то: что за польза от субъекта, знающего математическую литературу, но не понимающего математики?

В еще большей степени это относится к сфере гуманитарных наук. В последнее время вышедшие в достаточном изобилии разнообразные энциклопедии по философским дисциплинам насильно пичкают будущего специалиста той пищей, которую он переварить еще не может, поскольку у него еще не сформированы органы соответствующего «метафизического пищеварения».

Не будучи в силах и не подготовленный действительно усвоить определенные знания, студент вынужден их «зазубривать», бессмысленно заучивать. При такой методике получается, что у него в ходе такого «усвоения знаний» не формируется мышление, способность суждения. Та самая способность, которая когда-то все эти знания произвела.

Молодости, кстати, свойственен именно этот путь «познания» - сокращенный, легкий с точки зрения добычи результата. Но именно здесь и должно быть проявлено умение педагога убедить студента в бесперспективности такого пути. Молодой человек при усвоении основ философии должен быть убежден, что «употребляемые» им знания в готовом виде пригодны лишь к тому, чтобы погрузить их в память, а потом – на экзамене – из этой памяти извлечь в том самом виде, в каком их туда погрузили. Такой философский «ум» в лучшем случае способен сформировать педанта-догматика с видимостью невероятно разветвленной эрудиции и глубокомыслия. Готовые ответы без понимания их сложной, противоречивой подоплеки, - вот и весь несложный секрет успеха «ума» педанта. Много знать – не совсем то же самое, что уметь мыслить.

Справедливости ради следует заметить, что без настоящих знаний нет и не может быть настоящей мудрости. И, тем не менее, многознание действительно уму не научает. А что же научает? И можно ли ему вообще научить в философии? Или научиться философии? Не природный ли это дар? Ответ достаточно простой: и да, и нет.

Да, потому что в философии за ее две с половиной тысячи лет существования столько поставлено вопросов и получено ответов, что, погрузившись в этот «лабиринт философствования», можно действительно научиться мыслить.

Нет, потому что «здание» знания философии в культуре постоянно перестраивается, часто опережая само время. Философия не наука, с помощью которой можно преобразовать мир, видоизменять его в своих интересах. Философия, в лучшем случае, способна на самое различное понимание и мышление о сложности мира и человека в нем.

В приобщении к философии это чрезвычайно важно усвоить молодому человеку. Людям, желающим воспитывать в себе такое умение мыслить, верным помощником будет изучение истории философии, т.е. развития лучших образцов философской мысли. Она выступает в данном случае в виде мыслительного тренинга, столь необходимого молодости. Видимо, это имел в виду Эпикур, обучая молодежь философии в стенах своего «Сада»: «Пусть никто в молодости не откладывает занятий философией, а в старости не утомляется занятиями философией: ведь для душевного здоровья никто не

может быть ни недозрелым, ни перзрелым» (См.: Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М., 1979. С. 432).

Таким образом, мы (педагоги) мало, вероятно, заботимся об акцентации внимания своих юных визави на процессе, а не на результате, постижения философского знания. Если мы хотим действительно формировать мышление, то необходимо приучать себя и обучаемых постигать истину в процессе ее рождения.

*Второй тезис*, обозначенный в заглавии темы, более конкретен, хотя и тесно связан с предыдущими размышлениями. Он касается того, насколько учебная практика студентов отделения философии 2 и 3-го курсов коррелирует со связанными с ней курсовыми работами. Какие здесь, на мой взгляд, существуют проблемы в контексте диалога «преподаватель-студент»?

Прежде всего, цель любой практики - попробовать себя в роли будущего специалиста. В нашем случае речь идет о возможной роли исследования в сфере гуманитарного знания. Именно так и задумано положение о курсовых работах на ФФСН, где фигурируют такие понятия как «объект», «предмет», «цель», «актуальность», «гипотеза» и т.д.

В отдельных учебных курсах студенты что-то слышали об этом и интуитивно понимают, о чем идет речь. Кроме того, считается, что научный руководитель должен этому научить студента. На самом деле цель, задачи практики несколько другие, тем более что она реализуется в рамках учебного процесса. Студент действительно должен попробовать себя в роли научного работника, а преподаватель ему в этом помочь, исходя из личного опыта

Формы сотрудничества могут быть самые разнообразные: написание статьи, подготовка реферата, библиографическое описание по указанной теме исследования, подготовка текстов хрестоматии, антологии, перевод статьи, подготовка резюме или реферативный обзор определенного научного направления.

В данном случае должна сработать мудрость преподавателя. За отведенное время молодой человек под его руководством должен действительно «выдать» реальный, готовый к употреблению «продукт», который прагматически ориентирован, т.е. полезен не только ему. Роль преподавателя состоит в том, чтобы сориентировать студента на получение желаемого результата, исходя из личного опыта и общественно значимых задач кафедры.

Но здесь студент сталкивается с реальной проблемой. Он, к своему удивлению, обнаруживает, что не владеет технологией научной деятельности и не может, например, отличить статью от реферата или определить, что такое настоящий плагиат.

Нам, уже прошедшим этот этап, кажется, что молодые люди всем этим владеют. На самом деле этому необходимо обучать. Здесь мы оказываемся в подобной ситуации, о которой говорили выше. Студент использует понятия, но не понимает их сути. Он оказывается в парадоксальной ситуации: ему необходимо написать курсовую работу, но никто при этом детально не разъяснил ему, что это такое и каков процесс ее создания.

Нам представляется, что выход из данного противоречия может быть только один – введение специального курса под названием «Академическое письмо». Во всех классических университетах такой курс является обязательным и пропедевтическим с точки зрения решения практических задач будущей подготовки молодого человека к научной деятельности.

И в данном случае мудрость должна помочь молодости в трансляции неиссякаемой традиции.

*О. В. Терещенко*

## **ОЦЕНКА КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ У СТУДЕНТА АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ**

Оценка является наиболее универсальным инструментом коммуникации преподавателя со студентами. Что оценивается, как и по каким критериям, насколько объективно и/или справедливо, какими комментариями/ритуалами сопровождается? От решения этих вопросов зависит, будут ли отношения преподавателя со студентами деловыми, уважительными, доверительными. Другими словами, будет ли преподаватель достаточно авторитетен, чтобы не только давать студенту знания, но и оказывать на него личностное влияние, осуществлять воспитательный процесс.

*Почему самооценка?* Информационные технологии изменяют мир значительно сильнее, чем это кажется на первый взгляд. Сегодня в Интернете происходит значительная часть образовательных процессов, осуществляются деловое и научное общение, оказываются разнообразные услуги – от продажи товаров до знакомств, предоставляются возможности для общения и отдыха. В глобальной Сети стираются не только государственные границы, но и многие другие «рамки». Времяпрепровождение в Интернете имеет особенности, непосредственно сказывающиеся на протекании процессов социализации.

Во-первых, это общее снижение, если не полное отсутствие, контроля со стороны родителей и преподавателей за поведением и времяпрепровождением, которое может включать посещение порносайтов, общение с наркодилерами и представителями мафиозных структур, совершение информационных преступлений и т. п.

Во-вторых, анонимность и, как следствие, отсутствие ответственности за поведение, существующей в любом «реальном» коллективе. Регистрируясь для совместной деятельности в качестве члена «виртуального» коллектива, каждый может избрать (и в любое время изменить) псевдоним, а вместе с ним пол, возраст, национальность, образование, род занятий и пр.

В-третьих, снижение объема «реального» общения, а значит и опыта коммуникации в «реальном» коллективе.

Если учесть, что широкое распространение времяпрепровождения в Интернете совпало по времени с беспрецедентной либерализацией взглядов на воспитание детей в глобальном масштабе (теория доктора Спока, памперсы и т. п.) и с демократизацией общественной жизни в постсоветских странах, сопровождаемой глубокой социальной anomией, не приходится удивляться особенностям поведения сегодняшних студентов, и можно ожидать возрастания педагогических проблем с каждым новым набором.

Выступая перед профессорами и преподавателями БГУ в 2001 г., Теодор Шанин, ректор Московской высшей школы социально-экономических наук, поделился соображением, что главная воспитательная задача университета состоит в формировании у студентов адекватной самооценки. Основным инструментом формирования правильной самооценки, по его мнению, является адекватная оценка преподавателем знаний студента как основа сопоставления собственных достижений с достижениями сокурсников. Эта глубокая, на мой взгляд, идея сегодня особенно ценна, потому что *отсутствие адекватной самооценки – и есть главное следствие «виртуальной» социализации молодежи*. Интригующий вопрос, нужна ли современному студенту-гуманитарию адекватная самооценка или она только снижает его конкурентоспособность на рынке труда и препятствует успешной профессиональной карьере, будет рассмотрен ниже.

**«Справедливая» оценка.** В социально-гуманитарных дисциплинах объективность и адекватность оценивания знаний студентов и отдельных студенческих работ традиционно является сложной, плохо формализуемой проблемой. Традиционная 3-балльная шкала «удовлетворительно/хорошо/отлично» была более или менее понятна и преподавателям, и студентам, но даже ее использование периодически вызывало вопросы студентов и родителей – за что *снижена* оценка? Переход на 10-балльную шкалу ухудшил успеваемость «хороших» студентов. Если раньше оценка между «хорошо» и «отлично» обычно округлялась до «пятерки», то теперь ей, в большинстве случаев, соответствует оценка «восемь», которая при начислении стипендии и выдаче диплома с отличием интерпретируется как «хорошо». Незнание/непонимание критериев оценивания приводит к тому, что «объективные», с точки зрения преподавателя, оценки воспринимаются

студентами как заниженные и несправедливые, что никоим образом не соответствует формированию у них адекватной самооценки.

Что важнее: полнота изложения или корректное цитирование? эвристический вывод или скрупулезная систематизация? общая эрудиция и хороший стиль или глубокое понимание сложного метода? – подобные вопросы решаются (и должны решаться) каждым преподавателем индивидуально, причем не один раз на всю оставшуюся жизнь, а в каждом учебном эпизоде. В каждой конкретной ситуации – на устном экзамене, при оценке письменной работы и т. п. – преподаватель использует несколько критериев, нередко противоречащих друг другу, причем не исключены ситуации, когда при оценке работ разных студентов доминируют разные критерии.

Относительно простое решение – суммирование оценок по нескольким критериям, заранее сообщенным студентам – не приносит ожидаемого результата. На выходе получается большое количество добросовестных, но недостаточно ярких работ, заслуживающих, в соответствии с критериями, высшего балла. Как совместить многокритериальность оценивания с прозрачностью критериев, и при этом не связать себе руки механическим суммированием баллов? Отважусь предложить радикальное решение: обычная работа, удовлетворяющая всем критериям – это норма, *хорошая* работа, и, соответственно, она заслуживает оценки «хорошо», то есть «семь». После выставления «базовой» оценки по критериям, у преподавателя остается три уровня поощрений за выдающиеся достижения: «очень хорошо» (восемь), «отлично» («девять») и «превосходно» (десять). При таком подходе вопрос о том, почему оценка снижена, отпадает сам собой, и появляется значительно более конструктивный и ценный, с точки зрения развития личности студента, вопрос – как получить *высокую* оценку?

**Взаимные оценки.** Ничто так не способствует воспитанию адекватной самооценки как существование в группе отношений состязательности, «гамбургского счета». Адекватность и справедливость оценок преподавателя в определенной степени этому способствует. Еще одним полезным инструментом являются взаимные оценки студентов. Обычно студенческую группу нелегко «раскачать» на адекватное взаимное оценивание. Нормой отношений является, скорее, круговая порука («корпоративная солидарность»). Существуют специальные техники, позволяющие ее «разбить», не нарушая товарищеских отношений в группе. Одна из них состоит в том, чтобы ответ/доклад/работа студента оценивалась другими студентами по конкретному, заранее объявленному набору критериев с использованием простых шкал, например, плохо/удовлетворительно/хорошо/отлично или незачет/зачет/хорошо. В данном случае многокритериальность принципиально важна, т. к. позволяет абстрагироваться от



межличностных симпатий/антипатий и оценить содержательные и «технические» аспекты работы – структуру, понимание материала, удачность примеров, оригинальность выводов и т. п. Важна также анонимность оценок – студенты оценивают друг друга письменно, заполняя заранее напечатанные таблички; средний балл считают по очереди. Оценка, полученная от группы, тем или иным способом включается в оценку преподавателя. Методика эффективна как инструмент воспитания адекватной самооценки, если в течение семестра через процедуру проходят все студенты, и если каждый из них оценивается всей группой. Она может претендовать на определенную объективность, если осуществляется регулярно и становится рутинной. В противоположность этому, на педагогической практике, когда лекцию студента оценивают только 2 его товарища, им же приглашенные, абсолютно преобладают самые высокие оценки.

**Обратная связь.** Успешность воспитательного процесса во многом зависит от того, в какой степени студенты уважают преподавателя и доверяют ему. В западных университетах обычной практикой является оценивание студентами читаемых курсов и работы преподавателей, причем нередко это делается по инициативе самих преподавателей. В России и Беларуси эта практика не получила широкого распространения. Между тем, собранная таким образом информация чрезвычайно полезна преподавателю как для работы над конкретными курсами, так и для профессионального самосовершенствования. Кафедра социальной коммуникации регулярно проводит анкетирование студентов отделения информации и коммуникации с целью получения оценок читаемых курсов. В основу анкеты положена методика, позаимствованная на факультете социологии Корнельского университета (США). Студенты оценивают работу преподавателя по 40 показателям, из которых формируются 8 интегральных шкал. Опросы обычно приурочиваются к прохождению преподавателем очередного конкурса. На заседании кафедры оглашаются только обобщенные оценки; «сырые» данные анализируются самим преподавателем и зав. кафедрой. Необходимо отметить, что студенты относятся к таким опросам с большой ответственностью, проявляя такт, доброжелательность и объективность. Учет их мнения укрепляет доверие с их стороны к преподавателям и кафедре в целом.

**И все же, нужна ли студенту/выпускнику объективная самооценка?** На мой взгляд, она ему жизненно необходима. В глубине души человек должен отдавать себе отчет, кто он по «гамбургскому счету», на что способен. Мешает ли объективная самооценка успешной самопрезентации и самореализации, в частности, на рынке труда? Не мешает. Но это уже совсем другая история – о коммуникативной компетенции.

## ИЗ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАКОПИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ

Еще десять лет назад применение распределенной накопительной системы оценки в наших вузах практически не встречалось, а сегодня она широко используется и завоевывает новых сторонников. Она постепенно вытесняет систему, общепринятую в советской высшей школе и применяемую до сих пор, которую в дальнейшем будем условно называть «традиционной». Это связано с рядом преимуществ и особенностей накопительной системы, которые, несмотря на свою ясность, заслуживают анализа в реальном контексте нашего образования. Цель настоящей публикации – рассмотреть пятилетний опыт практического применения такой системы в работе со студентами старших курсов отделения информации и коммуникации БГУ.

Накопительная или кумулятивная система оценки результатов обучения студентов в общем может быть определена как такая, в которой итоговая оценка формируется в зависимости от всех оценок, полученных в течение курса за различные виды учебной деятельности. Это определение, однако, является неполным. Традиционная система также содержит в себе подобные принципы, если в ней, кроме результатов на финальном экзамене учитываются и оценки, полученные за прочие текущие задания, например, контрольные работы, рефераты, семинары и т.д. Поэтому для более точного определения специфики накопительной системы следует рассмотреть некоторые ее дополнительные характеристики.

1. Оценки являются распределенными не только по времени, но и по виду деятельности. Существует изначальная ориентация на интеграцию *различных видов* учебных заданий, отражающих разнообразные аспекты учебной активности студентов, и, следовательно, уровень развития их *различных* компетенций.
2. Итоговая оценка за курс не является оценкой за финальный экзамен (зачет); полученные за него баллы входят в итоговую, накопленную величину как одна из составляющих.
3. Вклады оценок за отдельные составляющие в итоговую оценку дифференцируются по значимости за счет различного удельного веса. Это значит, что максимальные оценки за отдельные виды заданий могут существенно различаться между собой. Оценки за составляющие и накопленная оценка, как правило, используют свои шкалы, отличные от общепринятого вузовского стандарта оценки. Они могут иметь различную размерность – десятки, сотни или, например, проценты. Накопленная величина

вычисляется по заданному принципу, обычно - суммированием. Для определения итоговой оценки применяется пересчет, отражающий зависимость стандартной, общепринятой шкалы оценки от накопленных значений.

4. В рамках конкретного курса устанавливаются единые для всех правила формирования оценок, прозрачные для студентов. Они заранее информируются о максимальном количестве баллов за каждый вид деятельности и о методах вычисления накопленной и итоговой оценок.

Опыт использования накопительной системы оценки на примере двух курсов, повторяющихся в течение ряда лет, позволяет автору сделать ряд выводов о ее положительных и отрицательных практических свойствах. С одной стороны, несомненно, что успехи в использовании такой системы напрямую связаны с рядом ее преимуществ в сравнении с традиционной. К ним относятся:

- охват большего диапазона оцениваемых факторов (компетенций);
- оценка деятельности студентов на протяжении всего курса;
- бóльшая объективность и достоверность;
- стимулирование посещаемости;
- удобства в составлении рейтингов;
- возможности для студентов лучше отслеживать и контролировать свои результаты, т.е. управлять своей успеваемостью;
- возможность пропорциональной корректировки результатов всех студентов в зависимости от совокупных показателей группы;
- возможности для исследований зависимости результатов от различных оцениваемых факторов с целью повышения качества.

С другой стороны, рассматриваемая система не свободна и от ряда недостатков. Можно привести следующие:

- бóльшая сложность в разработке и использовании преподавателем;
- повышенные временные затраты;
- бóльшая сложность в понимании студентами;
- более жесткие требования к графику;
- возможность искажений окончательных результатов при неверном балансе между оцениваемыми составляющими;
- меньшая эффективность по отношению к студентам с пониженной мотивацией;
- некоторые специфические проблемы, связанные с такими формами контроля, как зачет и экзамен.

В целом достоинства накопительной системы существенно перевешивают ее недостатки. Она предоставляет больше возможностей всем участникам учебного процесса, но и ставит перед ними более высокие требования. Для преподавателей – это большие затраты ресурсов, более высокие квалификация и мотивация к профессиональному развитию. Для студентов – это достаточные дисциплина, мотивация и понимание того, как можно использовать преимущества накопительной системы в своих интересах.

В связи с рядом сложностей в применении, особое внимание следует уделять коммуникативным аспектам накопительной оценки. Для этого необходимо сделать систему простой и понятной студентам, обеспечивать их полной исходной информацией, предоставлять достаточную обратную связь и избегать изменений правил в процессе обучения. Также важно твердо соблюдать график, связанный с оценкой текущих заданий и своевременно информировать студентов о результатах. Для повышения эффективности использования накопительной системы преподавателю целесообразно использовать компьютерные средства, например, электронные таблицы Excel. Это значительно облегчает контроль успеваемости, окончательные подсчеты и дает дополнительные возможности для адаптации и дальнейшего совершенствования конкретной системы. Последнее достоинство является особенно ценным, открывающим пути к повышению качества образования за счет улучшения надежности и достоверности оценки.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что накопительная система оценки более прогрессивна, универсальна и гибка по сравнению с традиционной. Она современной, лучше отвечает сегодняшним требованиям, а расширение ее применения – это шаг в сторону общепринятой мировой практики.

*И. М. Клецкова*

### ***ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК ПРИ ОПТИМИЗАЦИИ ДИАЛОГА ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ.***

Гуманитарное знание в системе высшего образования очень часто воспринимается, к сожалению, как явление избыточное, чрезмерно перегружающее информационное поле подготовки студентов негуманитарных специальностей. Второй аспект неудовлетворенности гуманитарными программами – это представление о гуманитаристике в целом как о знании, неполноценном с точки зрения суровой прагматики жизни: невозможно применить знания, полученные в ходе изучения курсов «Эстетика», «Культурология» и других в конкретных жизненных обстоятельствах. В общем-то, если оставить в стороне оскорбленное профессиональное самолюбие, необходимо отметить, что в таком видении общеобразовательных гуманитарных

дисциплин есть свой резон. Это связано и с зачастую архаичными по содержанию программами, в которых отсутствует репрезентация современных проблем, и с устаревшими методиками преподавания.

На наш взгляд, преодоление подобного рода отношения к дисциплинам гуманитарного цикла возможно, если обратить внимание на решение следующих задач. Во-первых, необходимо изменить те ожидания, которые преподаватели высшей школы адресуют своим студентам. Как правило, целью гуманитарной дисциплины определяется усвоение студентом некоторой суммы знаний, на что и направлены различные способы контроля: промежуточные (в виде тестов и контрольных заданий) и итоговые (в виде зачетов и экзаменов). Хочется отметить, что подобного рода знания будут востребованы, по преимуществу, лишь при подготовке специалистов гуманитарного профиля. Не умаляя достоинства такого рода результатов усвоения гуманитарного курса, необходимо, на мой взгляд, обратить более пристальное внимание на выработку навыков, умений и оценочных суждений (хочется напомнить о существовании таксономии образовательных целей Б. Блума, в которой способность студента воспроизводить полученные знания оценивается как самая элементарная). Во-вторых, не менее важной задачей следует признать выработку таких методов преподавания гуманитарных дисциплин, которые позволят преподавателю и студенту пребывать в ситуации подлинного диалога, что, безусловно, поможет выработке ценностного отношения к изучаемому предмету – как со стороны студента, так и со стороны преподавателя.

Говоря о возможности диалога между преподавателем и студентом, необходимо отметить два важнейших аспекта диалога. Прежде всего, в ситуации академического общения диалог возможен и происходит лишь тогда, когда оба – и преподаватель, и студент, находятся в едином информационном пространстве. Для создания такого рода пространства необходимы взаимные встречные усилия – как со стороны преподавателя, который предлагает важнейшие информационные блоки и методику их критического усвоения, так и для студента, который должен освоить предложенные преподавателем знания. Второй, не менее важный аспект диалога между студентом и преподавателем в преподавании гуманитарных дисциплин – пребывание в едином смысловом, ценностно-окрашенном пространстве, что позволяет создать творческую атмосферу, способную перевести ситуацию преподавания из формально-коммуникативной в ситуацию подлинного диалогического общения. Такого рода общение невозможно будет рассматривать, в таком случае, как ситуацию простого обмена и корректировки информации.

Безусловно, оба аспекта взаимодействия исключительно важны, поскольку при игнорировании одной из сторон диалогического общения мы получим либо вариант формального начетничества, либо «преподавателя-душку», не способного ничему обучить. Вероятно, на сегодняшний день необходимо вести поиски таких методов преподавания, которые позволили бы приблизиться к обнаружению оптимального соотношения между информационным аспектом диалогического взаимодействия в преподавании и его аксеологической составляющей.

На протяжении нескольких лет мною было апробирована методика, *целью* которой была попытка трансформировать полученные при изучении курса «Эстетика» знания в своеобразный аналитический инструментарий, позволяющий критически анализировать тексты художественной культуры и создавать условия для оптимизации диалога между студентами и преподавателем.

Вкратце опишу основные этапы реализации этой цели, которой подчинена логика всего курса. Прежде всего, это информационная презентация основных идей из истории эстетики и важнейших методологий анализа феноменов художественной культуры в современной философии (феноменологическая, семиотико-семантическая, фрейдистская и постфрейдистская и др.), которая происходит на лекциях и семинарских занятиях. Следующий этап – формулировка исходных методологических принципов изучения художественной культуры и экспликация категориально-понятийного аппарата изучаемых концепций. Эта работа происходит на семинарских занятиях и при проведении контролируемой самостоятельной работы, когда формулируются вполне конкретные задания (например: составление глоссария, определения важнейших этапов анализа произведения искусства, экспликация исходных философских интуиций в данной философской концепции и др.). Третий этап работы предполагает написание экзаменационного (зачетного) эссе, которое посвящено содержательной интерпретации определенного феномена художественной культуры.

Важнейшими условиями написания эссе являются выполнение следующих требований:

- выбор методологии для анализа данного феномена;
- обоснование выбора методологии с позиции соответствия предмета исследования и метода исследования;
- применения при написании эссе того специфического понятийно-категориального аппарата, который свойственен избранной методологии исследования;

- привлечение дополнительных информационных источников, позволяющих расширить горизонты общекультурной информированности студентов (здесь предполагается помощь преподавателя);
- оценивание примененной методологии с точки зрения ее продуктивности и перспективности.

Как правило, студентам предлагается написать такого рода аналитическое эссе на основе просмотренного фильма (последний опыт – фильм Т. Китано «Затоичи»)

Выполнение такого рода задания позволяет расширить возможности диалога, поскольку студент, выбрав определенную исследовательскую позицию, вовлечен во внутренний диалог не только с автором этой концепции, но и с авторской позицией создателя произведения искусства, в данном случае, - с режиссером.

Организованный таким образом курс «Эстетика» приводит к результатам, которые могут быть оценены как довольно продуктивные и вызывающие неподдельный интерес со стороны студентов. Это дает нам право предположить, что использование данных приемов в преподавании дисциплин социально-гуманитарных дисциплин позволит решить несколько задач:

во-первых, задачу усвоения определенного объема гуманитарного знания, выработки умения эксплицировать исходные методологические принципы изучения тех или иных феноменов культуры на основе изученных аутентичных текстов (создание информационного пространства диалога);

во-вторых, приобретение навыка критического анализа изучаемого материала и применения изученной методологии при анализе культурных форм (развитие навыков критического мышления);

в-третьих, создание условий для полноценного диалога, который не замыкается отношением студент-преподаватель, но и предполагает расширение возможности диалога, вовлечение студента во внутренний диалог с создателями культурным форм.

**Л. Г. Титаренко**

## **ДОМАШНЕЕ ЭССЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ ЗВЕНО В ДИАЛОГЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА**

Диалог между преподавателем и студентом в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин – абсолютно необходимое условие для успешной организации учебного процесса, которое позволяет не только эффективно проверять получаемые студентом знания, но также способствует установлению персональных контактов, взаимопониманию между студентом и преподавателем. Если диалога нет, то не может

состояться и личностное воздействие педагога на студента. Диалог, контакт студента и преподавателя – тот элемент, который психологически окрашивает процесс передачи знаний, превращает общение студента и преподавателя в процесс взаимного узнавания и общения коллег, коммуникации поколений.

Существует много способов установления такого диалога: беседы на семинаре, индивидуальная работа со студентами. Однако когда на курс отводится ограниченное количество часов, а студентов в семинарской группе больше 30, практически применять указанные формы довольно сложно – элементарно не хватает времени. В этом случае незаменимым становится домашнее эссе как форма индивидуальной работы студента на заданную преподавателем тему, которая позволяет студенту вместе с систематическим изложением тех или иных знаний высказывать и собственные мысли, отношение к услышанному в лекции или на семинаре, прочитанному в учебниках.

Эссе – это творческое задание: оно совсем не похоже на письменную подготовку студента к семинару, которая практикуется преподавателями из-за невозможности устного опроса студентов по ходу проведения семинара. Главное отличие эссе именно в том, что оно требует высказать собственную позицию студента по той или иной теме (не обязательно полностью совпадающей с темой лекции или семинара). Тем самым эссе позволяет молодому человеку выдвинуть собственные идеи, найти к ним доказательства, проявить самостоятельность, заочно поспорить с тем или иным автором. Однако очень часто студенту необходимо получить оценку своей работы, узнать мнение компетентного человека о собственных высказываниях. Таким экспертом и выступает преподаватель.

В практике преподавания социологии, наряду с другими формами активизации учебного процесса, я постоянно использую эссе. Это может быть рефлексия по поводу просмотренного в аудитории видеофильма или изложение личной позиции студента по той или иной острой социальной проблеме, о которой студент не хочет открыто говорить на семинаре, но которая его волнует. Обычно при изучении сложных проблем, изложении различных научных подходов к ее решению я предлагаю студентам написать дома эссе: оценить изложенные подходы и высказать свою точку зрения на проблему. На следующем занятии я уделяю несколько минут для общего разбора домашних эссе и даю пояснения студентам и по существу их работ, и по форме изложения мыслей. Высшую оценку получает тот студент, который может предложить собственное видение проблемы и хорошо его обосновать, т.е. тот, у кого знания соединены с пониманием, окрашены личным отношением и убеждением. Если в эссе не было высказано личного мнения студента, оценка снижается, поскольку тогда эссе превращается в простой пересказ текста. За семестр студенты пишут 3-5 таких творческих эссе. Регулярное написание



коротких эссе дисциплинирует студентов, заставляет их работать над материалом в процессе семестра. Эта форма позволяет также проводить индивидуальную работу со студентом, взяв за основу его эссе или отдельные положения, высказанные в нем. При использовании рейтинговых систем оценок эссе занимают от 5% до 10% итогового результата.

В конце семестра я прошу студентов оценить и проранжировать все виды самостоятельной работы (написать, насколько им нравилось или не нравилось выполнять тот или иной вид работы), студенты пишут последнее домашнее эссе и на эту тему. Для меня неожиданностью оказалось то, что, по результатам двухлетних опросов, студенты выше других форм самостоятельной работы оценивают именно эссе. Главная причина, которую они указывают, состоит в том, что домашнее эссе позволяет им полнее и свободнее высказать свои мысли перед преподавателем, не боясь критики ни с его стороны, ни со стороны студенческой аудитории. Многие прямо написали, что у них нет вообще другого способа общения с преподавателем, кроме таких эссе, ибо на семинарах они не выступают (либо стесняются, либо не готовятся регулярно, либо просто у преподавателя нет времени выслушать всех желающих), на лекциях реплики не бросают, с однокурсниками мало общаются. Вот и получается, что будущий обществовед изначально испытывает комплекс неполноценности от нехватки профессионального общения с преподавателем! При обязательном объеме домашнего эссе в одну страницу многие студенты писали в два-три раза больше (причем писали от руки): таким образом они хотели заявить о себе, поделиться своими мыслями, высказать спорные положения с надеждой на то, что преподаватель им обязательно ответит – либо в виде двух-трех предложений "на полях эссе" при выставлении оценки, либо при устном обзоре всех эссе на последующем занятии, либо лично. Некоторые студенты проявляли незаурядные художественные способности при написании эссе, привлекали дополнительный учебный материал, так как им хотелось проявить себя с лучшей стороны и *быть адекватно понятыми преподавателем*. Часть студентов откровенно написала, что они очень хотят *быть услышанными* хотя бы посредством эссе, ибо просто не знают других форм установления контакта с преподавателем.

Итак, само по себе домашнее эссе можно назвать формой письменного монолога студента, адресованного преподавателю. В то же время, латентной инструментальной целью написания эссе является установление диалога студента с преподавателем, причем диалога, больше необходимого самому молодому человеку. Это изначально неравный диалог, ибо студент рассчитывает на взаимопонимание, раскрывает свое Я, не имея никаких гарантий, что преподаватель прочитает до конца его сочинение. Если мы хотим

не только дать студенту знания, но и воспитать личность, мы должны быть открыты для такого диалога.

Фрейм-анализ текстов эссе позволяет сделать вывод, что повседневный опыт общения студентов с преподавателями воспринимается ими как ограниченный: практикуемые ими конвенциональные правила общения редуцируют общение к традиционным схемам, в то время как студенты нуждаются в расширении горизонтов общения до уровня реального диалога (т.е. хотят принимать роли собеседника, младшего коллеги, а не только воспитуемого). Опыт показывает, что эссе развивает творческие способности студента и помогает ему научиться аргументировано излагать свои мысли. Но эссе не должно оставаться без ответа – преподаватель обязан обосновать, хотя бы кратко, свою оценку каждого эссе, помочь студенту разобраться и в изучаемой теме, и в собственных мыслях о ней. Тогда данная форма коммуникации будет не только обучающей, но и воспитывающей.

*Е. В. Беляева*

## **КСР КАК ФОРМА КОММУНИКАЦИИ**

Поскольку формы контроля самостоятельной работы студентов многообразны, то собственно контрольная функция КСР иногда отходит на второй план. Индивидуальные, чаще всего письменные, задания выступают средством общения преподавателя со студентом и студента с преподавателем. Особенно большую роль коммуникационный аспект КСР играет при работе на больших потоках, на которых личное знакомство с каждым слушателем лекций затруднительно, а семинарские занятия подчас отсутствуют. Кроме того, работы по КСР зачастую являются «экзистенциальным посланием» студента преподавателю, содержащим личностные переживания, осмысление моральной проблематики на примере собственной души и судьбы.

Тексты, полученные в результате КСР, показывают глубину усвоения учебного материала, что позволяет корректировать процесс преподавания. В частности, в курсе этики по теме «Историческое развитие нравственности» проводились работы двух видов: письменный коллоквиум (факультет радиофизики) и диалог представителей различных систем нравственности (факультет прикладной математики). Опыт показал, что студенты концентрируют внимание на различиях между типами нравственности, не замечая сходных элементов и общей направленности всех моральных усилий человечества. Если некоторое время назад основной дидактической задачей при знакомстве с историческим многообразием нравственности было проведение идеи плюрализма, то на современном

этапе оказалось, что внимание должно быть сосредоточено на воспитании культуры диалога.

Представленная студентами интерпретация этических проблем в рамках КСР позволяет также судить о наиболее распространённых в молодёжной среде мировоззренческих и нравственных позициях. Например, в ходе преподавания курса «Великая Отечественная война советского народа» студентами были написаны эссе, содержавшие весьма показательные суждения о нравственных проблемах, возникающих при оценке различных аспектов этой войны. Задание для студентов факультета радиофизики предполагало осмысление таких феноменов, как патриотизм и фашизм. Полученный материал свидетельствует, что студенты позитивно отнеслись к содержанию лекций, знают основные признаки фашизма и, главное, способны выдвинуть аргументы против фашистской идеологии. Критерии же того, какую организацию можно считать фашистской, оказались в их сознании довольно расплывчатыми. Не было студентов, которые бы одобряли фашизм в целом, хотя оценка различных исторических форм фашизма (итальянский, германский, сталинский, современный) имела свои нюансы.

Осмысление студентами природы патриотизма оказалось столь содержательным, что позволило обобщить их суждения в статье «Интерпретация патриотизма в сознании студенческой молодёжи», которую предполагается не только опубликовать, но и разместить в компьютерной сети факультета радиофизики для осуществления «обратной связи» с аудиторией. Полученный материал свидетельствует о том, что студенческая молодёжь вполне осознаёт значимость патриотизма, подавляющее большинство считает его важнейшим нравственным принципом, ценным качеством личности, естественной установкой гражданина государства. Авторы эссе дали понятию патриотизм богатое содержательное наполнение, грамотно отделяли «истинный», патриотизм от «ложного» (национализма, фанатизма, политической риторики и проч.). Критерием этого разграничения стал нравственный смысл различных проявлений патриотизма. Сомнения в его значимости возникали только тогда, когда авторы сталкивались с аморальной интерпретацией содержания данного принципа или его безнравственным применением.

Эссе о Великой Отечественной войне студентов 4 курса философского отделения продемонстрировали не только нравственную позицию, но и профессиональную подготовку авторов. В результате лектор заочно познакомился с наиболее яркими личностями данного курса. Хотя наладить коммуникацию со столь непростыми студентами при чтении столь специфического курса было отдельной задачей. Её позитивное решение поспособствовало нашему нынешнему взаимопониманию при изучении спецкурса «Мораль и религия: формы исторического взаимодействия». Следует

заметить, что хорошо составленное задание по КСР является главной профилактикой плагиата в студенческих работах, а после того, как «заимствованные» тексты были отвергнуты ещё в курсе «Великая Отечественная война советского народа», проблем такого рода больше не возникало.

*И. И. Лецинская*

## РОЛЬ КСР В ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ЭСТЕТИКА»

Сохранение духовной и культурной идентичности человека в современных условиях невозможно без образовательной парадигмы, которая обеспечила бы органическое единство интеллектуальной автономности и социальной компетентности специалистов.

Достижение этой цели предполагает разработку и реализацию комплексной программы непрерывного гуманитарного образования, благодаря которой создается продуктивная модель освоения системы наиболее значимых культурных смыслов. Это, в свою очередь, предполагает переход от педагогики «потребления» и «давления» к педагогике сотрудничества, диалога, развивающей способности студента к самоформированию, самоопределению в процессе познания, к созиданию себя как активного субъекта культуры.

Реализация диалогической модели позволяет преодолеть ситуацию «несущественности адресата обучения», анонимности обучаемого, мыслительная активность которого была сведена до минимума. В результате образование, являвшееся лишь репродуктивным процессом, представляющим форму технического инструктажа по передаче готовых мыслительных форм, должно предстать как процесс напряженного и непрерывного диалога обучаемого с культурой. Разумеется, важнейшая роль в выстраивании такого диалога принадлежит преподавателю, призванному вовлечь студента в этот процесс и предложить гибкую и вариативную систему методических форм.

Эстетика как особая область философского знания, дающая целостный анализ эстетической сферы, способна сыграть значительную роль в этом сложном процессе. Она позволяет обогатить культурный арсенал студентов, подготовить их к анализу и оценке всевозможных форм культурного производства, развить систему их творческих и

перцептивных предпочтений и способностей, преодолеть эстетическую непробужденность и неразвитость.

Известно, что процесс обучения – это процесс организованный и целенаправленный, в нем с неизбежностью присутствует момент долженствования, который зачастую порождает негативный эффект в форме протеста против обязательности и приводит к угасанию интереса, индифферентности. В силу этого курс «Эстетика» предполагает гибкость и вариативность как с точки зрения количественного перераспределения заданного объема часов, так и с точки зрения содержательной акцентуации.

Система практических занятий и контролируемая самостоятельная работа, представленная многообразием методических форм (эссе, рефераты, комментирование текстов, тематические сообщения, экспертиза художественных произведений), позволяют не только актуализировать и развить творческие способности студентов, но и представить им широкое поле для выбора и свободного самоопределения в их исследовательских ориентациях и поисках.

Важнейшим содержательным блоком курса, без которого трудно представить «Эстетика» как учебная дисциплина, является раздел, анализирующий историю эстетической мысли. Описывая ход ее становления, внутреннюю напряженность и противоречивость процесса ее развития, он дает широкие возможности для самостоятельной работы студентов. Это, прежде всего, работа с текстами, репрезентирующими наиболее ключевые эстетические проблемы, которая может быть реализована в различных и достаточно продуктивных формах. К ним следует отнести: комментирование текстов (фрагментов), сравнительный анализ текстов, их интерпретационный анализ.

Кроме того, изложение истории эстетики может быть представлено как освещение типологии стилей мировосприятия. Такая типология необходима, поскольку огромное историческое и культурное пространство, насыщенное событиями художественной жизни и теоретической рефлексии над ней, создает весьма обширную и многоликую картину, в которой не мудрено затеряться. Возможность такой типологии основана на обнаружении в каждой культуре определенной ключевой идеи, которая, воплощаясь во всевозможных формах культурного творчества, задает своеобразный облик этой культуре.

В этом отношении весьма интересной и не менее сложной представляется задача по экспликации этой ключевой идеи в наиболее значимых эстетических текстах, которая в качестве самостоятельного задания может быть предложена наиболее сильным студентам

с ярко выраженными аналитическими способностями. К тому же, глубокое изучение истории эстетической мысли позволяет реконструировать весьма яркие образцы диалога в пространстве самой культуры в разнообразных версиях, что является необходимым условием для формирования культуры диалога. Существенным средством для организации и реализации этой работы является хрестоматия по данному курсу.

Не менее важным и столь же репрезентативным представляется раздел, который можно было бы обозначить как «метафизика» искусства. Он предполагает рассмотрение целостного бытия искусства в культуре, анализ художественной деятельности и художественной культуры в их взаимосвязи и включенности в сложный механизм человеческого мира. Подобное рассмотрение искусства не может быть лишь результатом суммирования информации, поставляемой искусствоведческими науками. Главная его идея – представить искусство как образное самосознание культуры, как своего рода артикуляцию интуиции угаданной, но окончательно непроясненной, сущности мира.

Продуктивным в этом отношении, на наш взгляд, является анализ студентами различных видов искусства, исследование в индивидуальных заданиях их развития и взаимоотношения, что позволяет воссоздать целостную картину феноменологии эстетического духа, как некоего универсума художественности, в котором воплотилось неисчерпаемое богатство действительности и человека. Кроме того, весьма непростыми, но вместе с тем вызывающими неподдельный интерес со стороны студентов, формами самостоятельной работы, являются: художественная экспертиза современных произведений искусства, реконструкция исторической биографии произведений художественной классики, анализ социально-психологических стимулов и препятствий художественного контакта с учетом личного опыта и т.д.

Рассмотрение искусства в его сущностном измерении, как самодовлеющего проявления духовности, обнаруживающей себя в процессе созидания ценностей, открывает определенные горизонты для культурной самоидентификации студентов. Конструктивная энергия искусства, направленная на преобразование мира, способна помочь молодым людям в решении очень важной проблемы: гармонизации нарастающей антиномии «мир и Я» или хотя бы получения возможности знания о таковой и умения распознавать ее облик.

Таким образом, обращенность эстетического знания к миру человека, в частности, к внутреннему миру обучаемого выступает в качестве основополагающего ориентира для определенной логики данного учебного курса и ее содержательного и методического

оформления. Именно благодаря синтезу этих трех аспектов педагогического процесса могут быть достигнуты не только образовательные, но и воспитательные цели.

*С. В. Воробьева*

### **ЧТЕНИЕ КАК ЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС И ПРОБЛЕМА ПЛАГИАТА**

Актуальность проблемы общения студентов и преподавателей в обучении очевидна и не требует обоснования. Цель выступления – проанализировать проблему чтения как логического процесса и непосредственно связанную с ним проблему плагиата через призму диалогического взаимодействия студентов и преподавателей. Это необходимо, по меньшей мере, по двум причинам: процесс чтения является основным видом деятельности, как преподавателя, так и студента, а также связующим звеном их общения – чтение студентом конспектов лекций, учебников и т.п. Но если для преподавателя «чтение лекции» – это, скорее, метафора, то для студента – логический (дискурсивный) или ассоциативный процесс реконструкции воспринятой информации. Если написание учебного пособия для преподавателя – это анонимная адресация учебной информации, то для студента – это возможность понять учебный материал.

Определим чтение как процесс создания другого текста. Областью значения чтения как логической функции выступают не только материализованная в языке информация, но и действия, которые также можно «читать», включая в аргументативные конфигурации. Процедуры включения могут осуществляться по логическим или ассоциативным схемам, которым соответствуют разные способы мышления. Логический способ предусматривает организацию между мыслями в соответствии с ситуационно адекватными модальностями (например, обоснование актуальности как степени необходимости чего-либо). Ассоциативный способ мышления, как правило, не имеет цели, случаен, фрагментарен. На этом основании можно различать два способа чтения: чтение как логический процесс реконструкции содержания и чтение как ассоциативное восприятие текста.

Ассоциативный способ мышления и ассоциативное чтение нельзя интерпретировать как недостатки. Они составляют, по Ж.Пиаже, необходимые условия формирования логического мышления. Компетенции в какой-либо сфере проявляются именно посредством обязательного логического структурирования решаемых или изучаемых проблем. Напротив, некомпетентность означает организацию деятельности в соответствии с собственной системой ассоциаций, которая лишь случайно совпадает с общепринятыми нормами.

Зададим себе вопрос: готовы ли студенты-первокурсники читать книги по учебным дисциплинам высшей школы, т.е. подготовила ли школа их к такого рода деятельности? Школа ставит своей целью дать учащемуся определённый объём знаний, т.е. объём «культурной собственности», измеряемый оценками в аттестате. Важнейшей составляющей этой «собственности» является чтение, которое становится в дальнейшем одним из основных способов приращения объёма знаний и компетенций. Школьный способ чтения книг можно идентифицировать как повторение основных мыслей автора, т.е. буквальное или почти буквальное воспроизведение прочитанного (услышанного). Даже ассоциативная реконструкция текста осуществляется некоторой частью бывших школьников, ныне студентов-первокурсников, с трудом. К слову, читательская реконструкция во многих случаях оказывается невозможной вследствие нелепых авторских конструкций, не позволяющих выстроить ассоциативный ряд, прибегнуть к уместным в таких случаях антонимам, синонимам, сравнениям и пр. Например, в учебнике «Вселенная» для 5 класса средней школы (Мн: «Народная асвета», 1996) можно прочитать следующее: «Физика изучает простейшие и наиболее общие свойства материального мира» (с. 6). Пятиклассник, у которого уже должно сформироваться ассоциативное, но не логическое, мышление, понимает такие «общие места» ассоциативного мышления как «простое – сложное» и «единичное – общее». Ему же предлагается ложная схема «простейшие – общие». На с. 14 и 15 приводятся определения: «Атом – мельчайшая частица вещества» и «Молекула – наименьшая частица вещества, которая обладает всеми его химическими свойствами». Закономерно возникает вопрос: что меньше – «мельчайшее» или «наименьшее»? Какие ассоциации будут возникать в сознании пятиклассника при чтении данных дефиниций. Он еще не в состоянии критически осмыслить подобные ситуации и давать им оценку.

На странице 194 указанного учебника читаем: «Каждый из вас знаком с железобетонными плитами, которые используются при строительстве». Данный пример является, на мой взгляд, симптоматичным, так как у каждого из преподавателей есть свои «железобетонные плиты», о которых мы рассказываем студентам, с полной уверенностью, что они с ними «знакомы». Одной из таких «плит» является курсовая работа. Если спросить преподавателей, какая первая ассоциация возникает у них при слове «курсовая работа», интересно, будет ли это слово «плагиат» или, в лучшем случае, слово «компиляция»?

Но в чем же причины плагиата как присвоения чужого авторства? Я считаю, что это связано с проблемой неумения «читать», т.е. неспособностью создать другой текст на основе прочитанного. Логичен следующий вопрос: как читать? Ответить на него и просто,



и сложно. Просто - вследствие того, что чтение – это объективный логический процесс. Сложно - вследствие того, что помимо объективной логики всегда присутствуют ассоциации, или субъективная логика. Например, если мы читаем «мыслю, следовательно существую», значит, с точки зрения объективной логики, гипотезами (основаниями) тезиса Декарта являются три возможных мира: или мышление и существование, или отсутствие мышления, но существование, или отсутствие мышления и существования. С логической необходимостью исключается мир, атрибутами которого являются мышление, но несуществование. Из тезиса Декарта логически выводимы следствия «Не существую, значит, не мыслю», «Неверно, что мыслю, но не существую» и др.

Именно средствами логической теории высказываний осуществляется чтение как логическая реконструкция излагаемой проблемы и процесс создания другого текста. В дальнейшем логика высказываний расширяется за счет логической теории имен. Это позволяет «читать» субъектно-предикатную структуру высказывания и устанавливать отношения между именами. Например, логическое мышление, читая рассуждение «Лень – не праздность и не отдых. Как и усталость, она является позицией по отношению к действию» [2, 13], понимает, что Э.Левинас утверждает: лень является позицией по отношению к действию, но он не отождествляет лень и усталость. Это не следует из двух посылок «Лень является позицией по отношению к действию» и «Усталость является позицией по отношению к действию», имеющих логическую структуру 2-й фигуры простого категорического силлогизма (средний термин на месте предиката в обеих посылках), в которой одна из посылок должна быть отрицательной.

Способ и техника чтения обусловлены целью [1, 337-340], которая детерминирует аспектизацию чтения, т.е. выделение точки зрения на определенный предмет. В учебном и научно-исследовательском процессе эффективность чтения может быть оценена преподавателем посредством результата – коммуникативно вторичного текста: 1) аннотации, содержащей необходимые и достаточные сведения о теме (текстовом субъекте) первичного текста; 2) реферата, содержащего необходимые и достаточные сведения о теме и реме (текстовом предикате); 3) фрагментировании, представляющем выделение из первичных текстов семантически замкнутых блоков, которые подчинены определенной проблеме; 4) обзор, представляющий собой синтетическую характеристику первичных текстов, осуществленную на основании какого-либо признака [2, 357-360].

Аннотирование, реферирование, фрагментирование и обзор – являются первичными условиями написания курсовой работы, именно ими может и должен определяться стиль ее автора. Вопрос лишь в определении глубины раскрытия анализируемой проблемы. По некоторым аспектам достаточно, например, осуществить обзор и фрагментирование, что

можно иллюстрировать, соответственно, обзором литературы по теме и набором цитат из различных источников, свидетельствующим об определенном состоянии исследуемой проблемы. Ограничение методов фрагментирования и обзора означает необходимость широкого использования методов аннотирования и реферирования.

Таким образом, проблема чтения как логического процесса должна стать предметом постоянного обсуждения для студентов и преподавателей. Их диалогическое сотрудничество по этой проблеме станет хорошей профилактикой плагиата.

-----  
<sup>1</sup> Берков В.Ф. и др. Логика. Учебник для вузов. Мн., 2000.

<sup>2</sup> Левинас Э. Избранное: Тотальность и Бесконечное. М.;СПб., 2000.

*А. Н. Мирошниченко*

## **ОБ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ**

Одним из недостатков общепринятой формы проведения занятий по философии можно назвать догматизацию философского знания. Она связана, во-первых, с тем, что чтение лекций ориентировано на аутентичное воспроизведение мыслей авторов философских текстов. Такая установка, считающаяся нормальной для историко-философского исследования, по нашему мнению, не может быть успешно реализована в процессе преподавания философии на непрофилирующих специальностях, особенно если учитывать установку студентов-естественников на освоение обобщенного знания «науки», в которой объективность должна цениться гораздо больше, чем субъективность авторского подхода. Во-вторых, догматизация философского знания проявляется в оценке работы студента в зависимости от количества усвоенной им информации. Усугубляет данный недостаток ориентация на тестовую форму контроля знаний. В результате это оборачивается тем, что студент заучивает всю возможную и доступную ему в учебнике и конспекте информацию, которую он запоминает на уровне соотнесения названий философских направлений с именами авторов этого направления, а также со временем, в котором эти направления имели место.

Оправданием такой догматизации обычно считают следующие установки. Во-первых, непонятно, как иначе можно объективировать степень усвоения студентом материала философии, если не по степени запоминания им названий философских направлений, имен и дат? Во-вторых, многие преподаватели считают всякую десубъективированную установку, как раз символом догматизации, чему и противопоставляется попытка описать философскую концепцию как продукт индивидуального творчества автора. В-третьих, сама природа философского знания в постсоветской философии считается формой спекулятивного самопознания человеческого

духа, не выполняющая никаких практических функций, а всякий, кто не способен проникнуться этим самым духом, имплицитно считается ущербным человеком. Поскольку большинство студентов (особенно естественников) не способно, как правило, осознать свою причастность этому «духу», педагогическая практика превращается в практику самоидентификации преподавателя как «пророка» этого «духа».

Догматизацией такую форму философии мы называем именно потому, что коммуникация между студентом и преподавателем превращается в способ управления, а не взаимодействия, а КСР выливается в механизм обратной связи, в ходе которой выясняется, функционируют ли студенты так, как этого хочет преподаватель. Иногда это обстоятельство оправдывают «массовизацией» высшего образования и невозможностью работы персонально с каждым студентом.

Результатом этого становится отношение студентов к философии только как к специфической фельетонной культуре, которая отличается от литературной деятельности только высшей степенью абстрагирования от реальности. В лучшем случае студенты относятся к философии как к способу пробуждения фантазии, в худшем - как к галерее человеческих заблуждений и мракобесия, к способу излишнего усложнения совершенно простых и понятных вещей. Из-за этого большинство студентов не видит необходимости в освоении философии, достаточным на экзаменах считают повтор заученных фраз из конспекта и учебника, а к философам относят К. Кастанеду, Р. Баха, А.Ч. Бхативеданту и т. д.

Альтернативой такому подходу может стать не столько новая форма проведения КСР, сколько изменение самой идеологии преподавания философии. В первую очередь это означает изменение представления о способности философии выполнять свои функции в обществе. Это предполагает ориентацию не на какое-то чистое, абстрактное мировоззрение, а на работу с конкретным мировоззрением конкретного человека или группы людей. Насыщенная работа автора в аудитории с подобной ориентацией привела к фиксации у студентов весьма ограниченного набора мировоззренческих (причем исключительно нерефлексивных) установок. Именно эту нерефлексивность и можно использовать в качестве материала для философской работы.

Такая работа предполагает задавание функционального места философского знания, т.е. демонстрацию специальных способов работы, специфических по форме и содержанию концептуальных обобщений и связей между элементами мировоззрения. Причем это функциональное место определяется не столько необходимостью конструировать единую картину мира, сколько необходимостью предъявлять другому свое мировоззрение в качестве конструктивных оснований совместной деятельности.

Соответственно, функциональное место философского знания возникает только в процессе построения совместной деятельности. Поэтому успешное освоение философского знания может быть только в конструировании совместной деятельности. В качестве же материала, «наполняющего» функциональное место философии, используются философские концепции. Причем основная задача преподавателя сводится к операционализации философских концепций для решения конкретных деятельностных задач, а также синтезу различных философских концепций в единую операциональную систему.

Такая работа может быть проведена только в рамках КСР, а ее результатом является как освоение студентом философских концепций, так и, что еще более важно, формирование у них представления об оперативных возможностях философии, которые недоступны другим сферам интеллектуальной деятельности.

*Д. Г. Доброродный*

## **О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ КИНОМАТЕРИАЛОВ**

Наиболее благоприятной почвой для апробации и реализации всевозможных педагогических и методических новаций для преподавателя кафедры философии и методологии науки в этом году стал совершенно новый курс «Философия в современном мире», читавшийся на пятом курсе естественных и гуманитарных факультетов университета. На мой взгляд, ряд факторов предопределили необходимость принципиально творческого подхода преподавателей к реализации данного проекта, особенно это утверждение правомерно для тех, кто проводил семинарские занятия и КСР.

«Философия в современном мире» читается в качестве органичного дополнения общего курса «Философии» в первую очередь для введения будущих специалистов с высшим образованием в проблемное поле философских исследований 20 века. Перед студентами не ставится задача детально освоить столь обширную традицию, скорее наоборот, - знакомство с современной философией должно актуализировать в сознании студента глобальные проблемы современного общества и культуры в целом, вне контекста которых немислимо полноценное духовное становление личности. Такое понимание цели данного курса, на мой взгляд, требует особого подхода к его методической организации.

Традиционная форма проведения занятий в виде лекций и семинаров практически не оставляет другого выхода преподавателю, как большую часть времени лекций и

семинаров потратить на разъяснение терминологических и концептуальных нюансов феноменологии, логического позитивизма, прагматизма и т.д. Самостоятельная работа студента сводится к подготовке «рефератов» и «докладов», которые могут служить ярким примером отчужденного интеллектуального труда. Такой подход нивелирует, на мой взгляд, важнейшее преимущество данного курса – актуальность.

Само название курса заявляет о наличии определенного статуса философии в современном мире, то есть делается акцент на общей культурной и социальной значимости философии, ее тесной связи с «современным миром». В противном случае, есть ли какой-то смысл выделять этот «этап» философской традиции? Студент же за массивом непонятных ему терминов и незнакомых фамилий не видит никакой связи этого знания с реальным, современным ему миром. Получается, что студент воспринимает современную философию вне контекста современности, считая, что философы как всегда «измышляют сущности», которые кроме них никому не нужны.

В такой ситуации задача преподавателя - проиллюстрировать прямую взаимосвязь теоретического уровня философских исследований и уровня практического, даже обыденного, близкого и понятного студенту. Знакомство студентов с фрагментами философских текстов, что предусмотрено программой, не решает данной проблемы, кроме того, совсем не многие студенты хотят что-либо читать, еще меньше студентов умеют это делать (в смысле их способности выделять в тексте определенные идеи и целостный смысл).

Возможным вариантом выхода из данной ситуации может стать привлечение в качестве методического дополнения к практическим занятиям примеров из современного искусства, прежде всего, литературы и кино. Несомненным преимуществом искусства в методическом плане является его выразительность и наглядность, а также доступность и априорный интерес. Удачно подобранный фрагмент способен не только привлечь внимание в студенческих кругах к занятиям, но и ярко представить определенное философское направление или даже очертить дискурс, столкновение различных мнений по важной проблеме. Безусловно, это не предполагает замену преподавания философии обсуждением в свободной форме новинок литературы и кино. В данном случае речь идет о примере, способном пробудить интерес к обсуждению и подробному изучению проблем современной философии, поэтому подобный вид работы целесообразно использовать при проведении КСР. Теперь я подробнее остановлюсь на описании структуры и содержания такого занятия.

В качестве материала для КСР используется фильм «Пробуждая жизнь» (Waking a life). Этот фильм был выбран, потому что его герои используют в своих монологах прямое

обращение к идеям основных стратегий современной философии: экзистенциально-феноменологической, социально-критической и аналитической, что полностью соответствует материалу курса «Философия в современном мире».

#### *План занятия*

*1 этап.* Просмотр фильма «Пробуждая жизнь» в аудитории всей группой. Задание: во время просмотра пометьте, какие философские идеи и концепции сформулированы героями фильма, в рамках каких тем и проблемных ситуаций они возникают.

*2 этап.* Определите, к какому философскому направлению относятся данные концепции и идеи (в некоторых случаях идет прямое указание на философскую школу или традицию) и сформулируйте его основные положения.

*3 этап.* Выберите одну из философских позиций, встречающихся в фильме, и попытайтесь самостоятельно продолжить линию рассуждения героя, исходя из собственного опыта, либо используйте данную позицию для интерпретации волнующей вас проблемы. Например, вы можете продолжить рассуждение о современном обществе и демократии, в соответствии с поднятой в фильме темой, или использовать содержащиеся в фильме идеи для выражения собственного отношения к проблеме социального и личного в человеке, к проблеме судьбы и свободы и т.д.

*Примечание.* Студент может взять фильм для повторного, индивидуального просмотра. Самостоятельная работа оформляется в письменной форме (выполняется дома). На следующем занятии проводится обсуждение работ студентов и систематизация основных направлений и проблемного поля современной философии. Письменные работы сдаются преподавателю для проверки и выставления оценок.

На мой взгляд, такое занятие уместно проводить после первых лекций до подробного рассмотрения отдельных направлений современной философии, хотя здесь возможны варианты по усмотрению преподавателя

*А. Т. Павлова*

### **ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ОБУЧАЮЩИЙ ПРИЕМ**

Хочу поделиться накопленным опытом изучения китайской философии студентами юридического факультета Белорусского госуниверситета. Для наиболее полного и адекватного постижения мудрости древних я использовала прием диалога двух культур: традиционной китайской и современной отечественной. На семинарском занятии перед студентами были поставлены вопросы: Что привлекает Вас в философии древнекитайских мыслителей Лао-Цзы и Конфуция? С какими взглядами этих мыслителей Вы могли бы

поспорить? Что общего и различного Вам видится в древних восточных постулатах и современных взглядах на жизнь.

Почти все студенты отметили, что учения китайских мудрецов помогают им глубже разобраться в вопросах современной жизни. В ходе дискуссии студентами были сформулированы следующие выводы.

*α Великие мыслители Китая помогают уважать и чтить национальные традиции, любить свой народ.*

Конфуций стремился к тому, чтобы в общих событиях принимал участие каждый. Если вас огорчает существующий порядок проведения ритуалов, вы не вправе отказаться от них: вместо этого вы должны пойти на компромисс и найти способ, которым вы могли бы совершать этот ритуал и который бы вам нравился. Таким образом, каждый вовлечён в Ли, разрабатывая способ работы, которому все были бы рады и который все считали бы важным. Конфуций никогда не говорил, что старые способы плохи, а новые лучше. Он признавал ценность старых традиций и призывал извлекать из них практическую пользу.

*α Вызывает интерес гибкость учения Конфуция и чёткая идеологическая направленность Китая, которая сохраняется до сегодняшнего дня.*

Именно гибкость мысли великого учёного способствовала тому, что философия Конфуция просуществовала почти два тысячелетия. Общественное единое выступало как сила, довлеющая над человеком, упорядочивающая его мирские отношения, регулирующая и направляющая все его действия и поступки, тем самым лишаящая какой-либо свободы выбора. Строй азиатского общества отличался дуализмом: с одной стороны, личность подавлялась беспрекословным подчинением единовластно, с другой стороны, взгляды Конфуция и других китайских мыслителей стимулировали развитие индивида.

*α Привлекает стремление Конфуция к гармонизации хозяйственной и политической жизни.*

Уже две тысячи лет назад Конфуций разрабатывал эффективные методы управления государством. Он одним из первых пытался решить проблемы демократии. По мнению Конфуция, в хорошем правительстве участвуют все. Не только правители. Однако китайские аристократы считали, что править должны только люди благородного происхождения, избранные небом. Но, как мы знаем из истории, правители в основном опирались на военную силу, а не на поддержку богов. А Конфуций совершенно справедливо полагал, что управлять страной должны самые способные, самые лучшие, самые достойные.

Мудрейший Конфуций понимал, что не сможет воплотить свои идеи в жизнь, слишком сильны были традиции. Учитель Кун предложил аристократическим семьям окружить себя наиболее способными чиновниками, которые не будут запугивать народ. Овладев искусством управления государством, такие правители своим примером гуманного отношения к людям, понимания их проблем, завоёвывают уважение простых людей. Конфуций призывал и простых людей быть разумными, справедливыми и поддерживать мудрых правителей.

*α Китайские мыслители могут научить нас принимать вещи такими, какие они есть на самом деле.*

Лао-Цзы учил, что лучший способ прожить жизнь в соответствии с Дао – это следовать принципу «у-вэй». Слово «у-вэй» можно грубо перевести как «приятие». Следовать «у-вэй» означает принимать всё так, как оно есть. При соблюдении этого принципа возможно бездействие, приводящее к полной свободе, счастью, успеху и процветанию. Всякое действие, противоречащее Дао, означает пустую трату сил, приводит к неудаче и гибели. Вселенную нельзя привести в порядок искусственным образом, поэтому мудрый правитель следует Дао, не делая ничего, чтобы управлять страной, и тогда она процветает, пребывая в спокойствии и гармонии. Принцип «у-вэй» не означает пустое бездействие, его следует понимать как отказ от попыток изменить естественный ход вещей.

*α Идеи великих китайских мудрецов помогают обрести духовную свободу, задуматься над смыслом жизни, помогают разобраться в самом себе.*

Для древнекитайской философии был характерен светский рационализм. Китайцы поклонялись Небу как надличностному принципу мирового порядка, как всеобщей необходимости, судьбе. Небо – это не только часть природы, но и высшая духовная сила. Жизнь и смерть определяются судьбой, богатство и знатность зависят от Неба. Конфуций полагал, что человек, наделённый Небом определёнными этическими качествами, должен поступать в согласии с ними и совершенствовать их при помощи обучения. Цель совершенствования – достижение уровня «благородного мужа», соблюдающего этикет, доброго и справедливого по отношению к народу, почтительного к старшим и высшим.

Центральное место в учении Конфуция занимает концепция жэнь - закон идеальных отношений между людьми в семье, обществе и государстве. Как актуальна мудрость древнего Учителя в наши дни!

*α Учения древних китайских мыслителей способствуют глубокому осмыслению диалектической взаимосвязи явлений.*



Исходной идеей философии даосизма является учение Лао-Цзы о Дао – пути, естественном и вечном законе спонтанного возникновения, развития и исчезновения всей Вселенной. Отсюда следует принцип Дао, то есть поведения, согласующегося с Дао. Человек, который способен слиться с «путём» и отказаться от забот общества, будет счастлив, здоров и проживёт долгую жизнь. Уже в глубокой древности мыслитель понял, что есть неизменные законы существования всех вещей в мире. Знание этих законов позволяет глубоко проникнуть в тайны человеческой природы.

*α Актуальна идея древних мудрецов жить в гармонии с природой и с самим собой, уметь чувствовать, понимать природную суть вещей.*

Китайские мыслители помогают понять, что не стоит чрезмерно усложнять жизнь. Всё вокруг рождается, живёт и умирает. Даже смерть не так уж и плоха, она часть всего происходящего. Тот факт, что сознание исчезает с нашей смертью, не должен нас беспокоить. Мы должны учиться принимать смерть в духе принципа у-вэй. Даосы верят, что чем больше вы принимаете смерть и другие естественные процессы, тем лучше будет ваше здоровье и тем дольше вы проживёте. Когда вы не беспокоитесь о естественном ходе природных явлений, вы становитесь частью самой природы. Даосы верят, что всё существующее непременно становится своей противоположностью. Жизнь всегда переходит в смерть, а смерть всегда даёт начало новой жизни. Мир пребывает в постоянно меняющемся равновесии.

*α Великие китайские мыслители научили уважать свою работу, не делать ничего спустя рукава, работать сосредоточенно.*

Идея Ли состоит в том, чтобы делать свою работу с уважением, обязательно в правильном месте и в правильное время. Работа пойдёт более гладко и принесёт больше наслаждения, если, по мнению Конфуция, думать о работе как о важном деле, планировать то, как и когда вы её сделаете. Делая своё дело внимательно, люди могут причинить меньше неприятностей себе и другим.

Сравнивая учения Лао-Цзы и Конфуция, студенты самостоятельно приходят к выводу, что они взаимодополняют друг друга. Конфуций призывал людей к нравственному совершенствованию и к активной жизненной позиции. Он был сторонником реформ в рамках существующего строя. Главными жизненными ценностями для него были «человечность» и выполнение своего морального долга. А Лао-Цзы считал, что жёсткие условия жизни уже настолько испортили людей, что проповедовать напрямую «человечность» стало бесполезно. Люди должны перестать надеяться на абстрактные ценности и полагаться только на то, что естественно для каждого. Лао-Цзы и

Конфуций говорят о вечных вопросах человеческого существования, поэтому их мысли так созвучны нашим. На собственном опыте убедилась, что при изучении древних культур диалоговые приемы обладают высокой эвристической ценностью, они весьма полезны и продуктивны.

*Е. С. Слепович, А. М. Поляков*

## **СПОСОБЫ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПСИХОЛОГА В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Мы полагаем, что коммуникация преподаватель-студент, связанная с формированием различных составляющих профессионализма психолога–практика в сфере специальной психологии, обладает своей спецификой в плане ее способов. Попытаемся охарактеризовать с указанных позиций особенности коммуникаций обучающего и обучающихся. Приемы и средства представляют операционально-технический аспект коммуникации. На основании анализа нашего собственного преподавательского опыта, мы выделили следующие приемы и средства коммуникации.

- Формальная объективация для студентов содержания научных понятий и системных взаимосвязей между ними. Данный прием можно проиллюстрировать обнаружением связей между понятиями «зона ближайшего развития», «высшие психические функции», «психологическая структура дефекта» и пр. Основным средством в данном случае выступают, научные понятия, имеющие четкие границы. В качестве вспомогательного может использоваться такой прием как проблематизация, создающая условия для осознания студентами несистемности, фрагментарности, редуцированности собственных психологических знаний. Основным средством здесь служат вопросы, нацеленные на построение у них целостного психологического знания и преодоления житейских представлений о психологической реальности, а также эклектичности научных психологических конструкторов.
- Вербальное выражение ценностей профессиональной деятельности и типов отношения к ребенку, имеющему отклонения в развитии.
- Приведение примеров из собственной личной жизни («психологическая практика жизни») и профессиональной деятельности («собственно психологическая практика»), иллюстрирующих ценностно–смысловое отношение психолога–практика к действительности, его особое видение последней, индивидуальное отношение

профессионала к объектам мира, расхождения между житейским и профессиональным, объяснением поведения человека, а также образцы профессиональной деятельности.

- Символические описания, на основе которых в психологической практике можно создавать теорию конкретного человека (К.Юнг: «они являются с одной стороны представлениями, т.е. знаниями, а с другой стороны – событиями» [1, 87] ).
- Метафорические системы, включающие метафорические сравнения. Как разновидности метафоры могут выступать притчи, анекдоты, песни. Широкое использование символических описаний и метафорических систем мы связываем с тем, что, согласно К.Г.Юнгу, существуют некоторые схемы и модели человеческого опыта, которые, будучи бессознательными, в сознании могут проявиться только в символической форме [2]. Психологическая практика работы с аномальным ребенком погружена в атмосферу особых для данного социума отношений к Ребенку, к Матери, к дефекту, к психологическому здоровью и пр. Для того, чтобы работа специального психолога была эффективной, ему необходимо объективизировать, перевести на уровень сознания социальные представления об этой атмосфере, а также осознать свои собственные эмоциональные состояния и ментальные структуры, отражающие эту атмосферу, и сделать их релевантными психологической работе с аномальным ребенком. Погружение в мир аномального развития вызывает очень сильное эмоциональное напряжение у тех, кто овладевает практикой специальной психологии. В связи с этим, активное использование преподавателем притч, анекдотов, метафор и пр. выполняет и своего рода психотерапевтическую функцию снятия указанных страхов, напряжения.
- Описание своего собственного профессионального становления: описание понимания психологической реальности и особенностей профессионального мышления на начальных этапах овладения профессией, опыта профессиональных ошибок, открытие для себя определенных областей психологического знания и его места и значения в собственном понимании мира и профессии, истории принятия профессии как способа жизни, представления о своей принадлежности к определенной психологической традиции с ее понятийным аппаратом и другими знаковыми кодами, описание психологического пространства реального отрезка жизни, в котором происходили встречи, беседы, влияния, вклады виднейших ученых в профессиональное и личностное становление (иногда такой вклад выражался не только в трансляции научного психологического знания, но и в заботе о здоровье, душевном состоянии, помощи в решении бытовых проблем и прочее).
- Невербальные средства, среди которых можно назвать расстановку смысловых акцентов в процессе трансляции и обсуждения содержания курса, за счет интонационного выделения значимых моментов, специфического подбора литературных источников,

обращения внимания студентов на те их высказывания и мысли, которые соответствуют профессиональному видению мира преподавателем, а также анализ оппозиционных взглядов; создание определенного эмоционального фона занятий (открытое выражение чувств, эмоционального отношения к той или иной проблеме, персоналиям, психологической проблеме, ребенку, к собственным познаниям и возможностям в данной области, своих страхов, в том числе и страха профессиональной некомпетентности). При построении занятий используется особый речевой жанр, который не может быть нами точно обозначен и для которого характерно: построение занятий в виде открытой беседы, дискуссии, частое использование не «догматически–утвердительной», а, скорее, «утвердительно–вопросительной» формы высказываний о психологической реальности.

- 
1. Розин В.М. Психология: теория и практика: Учебное пособие для высшей школы. – М.: Форум-Инфра-М, 1997.
  2. Человек и его символы / К.Г.Юнг, М.-Л. Фон Франц, Дж.Л.Хендерсон, И.Якоби, А.Яффе [Под общ. ред. С.Н.Сидоренко] – М.: Серебряные нити: Университетская кн., 1997.

*Н. В. Курилович*

## **КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ СОЦИОЛОГИИ**

Пересмотр традиционных подходов к обучению и разработка новых форм организации данного процесса в высших учебных заведениях относятся, пожалуй, к числу тех проблем, актуальность которых в последние годы не подвергается сомнению. Одной из ключевых целей решения вышеназванных проблем является продуктивное общение преподавателей со студентами. Нельзя не согласиться с тем, что общение в педагогической деятельности предстает как сложный процесс взаимодействия и взаимовлияния преподавателей и студентов, определяющий качество обучения. В этой связи особую значимость приобретает вопрос о проблемах и особенностях преподавания дисциплин в вузе.

Изучение сложного и многогранного историко–социологического дискурса является благодатной почвой для развития успешной коммуникации студентов с преподавателем. Курс «История социологии», читаемый на втором и третьем году обучения студентам отделения социологии факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, занимает важное место в системе профессиональной подготовки будущих социологов. Данный курс является своеобразной квинтэссенцией логики становления и развития социологии, что позволяет студентам получить всестороннее представление об эволюции социологических идей. Изучение

студентами истории социологии существенным образом повышает эффективность методики преподавания курсов по теоретической социологии, методологии социологических исследований и отраслевым социологическим дисциплинам. Степень освоения курса по истории социологии во многом определяет уровень и качество подготовки специалиста в целом, поэтому данная дисциплина является базовой для студентов отделения социологии.

Цель курса «История социологии» может быть определена как анализ и систематизация направлений социологической мысли в контексте выявления их взаимосвязи и преемственности. К числу основных задач курса следует отнести изучение творчества ведущих зарубежных и отечественных социологов; анализ социально-культурных и экономических предпосылок зарождения и институционализации социологической науки; освоение основных понятий в рамках сложившихся в социологии подходов и методов изучения общества; репрезентация существующих в истории социологии проблем и успехов.

Предметом истории социологии является процесс развития социологического знания, поэтому построение концепции преподавания данного курса предполагает выделение ключевых моментов этого процесса. Для решения данной задачи необходимо определиться с пониманием того, чем является процесс развития социологического знания, а также выбрать ракурс рассмотрения указанного процесса. Иначе говоря, мы сталкиваемся с проблемой выбора того или иного подхода к преподаванию данной дисциплины. Следует отметить, что этот выбор всегда отражен в программах курса по истории социологии.

Немаловажной проблемой преподавания истории социологии является методическая организация учебного процесса. Перед преподавателем постоянно встает вопрос выбора наиболее адекватных методов обучения. В этой связи подчеркнём, что особенностью преподавания истории социологии является необходимость основательной проработки студентами текстов первоисточников. По сути дела, изучение истории социологии – это постоянная работа с текстом, поэтому педагогу следует познакомить студентов с разнообразными методиками анализа текста.

В современных условиях особенностью преподавания истории социологии становится также необходимость использования новых технологий преподавания, которые характеризуются высокой степенью включенности обучаемых в образовательный процесс, творческим характером занятий, интенсификацией процесса обучения и непосредственным взаимодействием студентов между собой и с преподавателем. Речь идет о методах активного обучения, которые находят применение и в преподавании

истории социологии. Например, семинарские занятия могут проводиться в форме дискуссий или ролевых игр на историко–социологическом материале. Однако проблема заключается в том, что использование методов активного обучения зависит не только от профессиональных знаний, но и от творческого потенциала преподавателей.

Широкие возможности для расширения сферы общения студентов с преподавателями открывает привлечение обучающихся к научно-исследовательской работе. В данном контексте следует отметить активное участие студентов–социологов в работе ежегодной студенческой научной конференции, проводимой на факультете философии и социальных наук Белорусского государственного университета. В программе конференции вот уже несколько лет представлена секция по истории социологии. Уровень выступлений в рамках работы данной секции на конференции свидетельствует о росте эффективности коммуникации студентов с преподавателями кафедры социологии.

*Л. А. Гуцаленко*

#### **ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ПРОДОЛЖЕНИЕ ДИАЛОГА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И БЫВШИХ СТУДЕНТОВ**

В трансформационном обществе обновление познавательного потенциала находится в зависимости от характера социальных изменений: может опережать их или отставать от них. И то, и другое вызывает необходимость непрерывного образования. В этом процессе, помимо официальных учреждений последипломного образования и переподготовки кадров, многие вузовские преподаватели участвуют неформально. Мы имеем в виду их послевузовские контакты со своими бывшими студентами.

Диалоги между ними могут носить весьма разнообразный характер. Далеко не всегда их встречи ограничиваются вопросами: «как здоровье?», «дела?» и пр. Чаше в их информационной коммуникации преобладают не «житейские», а творческие проблемы. Нередко учитель, преподаватель остается для ученика не символическим, а действующим наставником на всю жизнь.

Послевузовский диалог эффективен для обоих его участников во многих отношениях. 1) Молодой человек, вступивший в самостоятельную жизнь, становится, в смысле субординации, функционально и психологически менее зависимым от наставника и поэтому более свободным, самостоятельным, т.е. участвует в диалоге «на равных». Разумеется, от этого обе стороны только выигрывают, поскольку обмен мнениями освобождается от некоторого налета условности общения в вузовской аудитории, ограниченного, в основном, рамками учебной программы. 2) Преподаватель из

сообщений бывшего студента получает возможность проверить (уже не на уровне учебной практики студента, а на основе деятельности профессионала), какова отдача от тех знаний, методик, технологий, которые он преподносил своим слушателям. 3) Все это позволяет доценту, профессору совсем другими глазами посмотреть на все эти моменты педагогического процесса, откорректировать их в соответствии с потребностями современной практики, которая еще не нашла должного выражения в той или иной учебной дисциплине. Эти новые требования в такой ситуации, т.е. «с первых рук», предстают в более четком виде, чем из каких-либо литературных источников. 4) От таких контактов не меньше пользы получает и покинувший вузовскую аудиторию специалист. Преподаватель всегда подскажет, как лучше использовать вузовские «заготовки», какие теоретико-познавательные моменты можно дополнительно подключить, чтобы преодолеть определенные затруднения в работе молодого, еще недостаточно опытного работника.

Часто получается так, что теоретические, творческие вопросы переплетаются со смысложизненными проблемами. Приведу характерный пример. Однажды после лекции ко мне подошел выпускник БГУ двухлетней давности. Среди студентов он выделялся: круглый отличник, воспитанный, интеллигентный молодой человек. Был рекомендован для поступления в очную аспирантуру, но пошел в заочную, чтобы без отлагательства заняться конкретным делом (на предприятии химического профиля). Он сказал, что старается жить по тем установкам, которые усваивал на лекциях гуманитарного цикла. Много взял из моих лекций, поскольку доверял всему, что в них говорилось. Но в жизни у него не все хорошо складывалось, не в карьерном отношении, а в сфере межличностных контактов. Ему даже казалось, что окружающие его считают чужаком. Я понял, что адаптация моего подопечного к окружающей его среде действительно дает сбой. Это было в конце перестройки и перехода к рыночным отношениям, демократии. Я честно сказал (теперь уже не ученику, а младшему коллеге), что хотя на лекциях был вполне искренним, что его и подкупало, но сами-то лекции, согласно программным установкам того времени, носили неоправданно эйфорический, оторванный от действительности характер. Требовалось преобладание оптимизма, всяческое превознесение «успешности» борьбы «за светлое будущее» и т.п. Попросив прощения за невольную дезориентацию, посоветовал бывшему студенту пристальнее присматриваться к реальной жизни, соотносить с нею то, что он некогда познал и познает теперь. Такое сопоставление, на мой взгляд, помогает найти истину. Сам в своих лекциях стараюсь придерживаться такого же принципа.

Есть и варианты заочного диалога с вчерашними студентами. Одна моя бывшая дипломница, ныне аспирантка последнего года обучения в Институте социологии

Польской академии наук, переписывается со мной более трех лет. Я извлекаю из переписки много интересных сведений о теоретических поисках польских социологов; даю советы, в пределах возможного, по тем проблемам, которые разрабатывает наша выпускница. Иногда приходится высказывать свои соображения о ее дальнейших планах жизнеустройства, поддерживать настроение, которое вдали от родных мест не всегда ровное.

Бывают и такие разновидности заочного общения с бывшими студентами, когда они сообщают свою точку зрения на мои публикации. Такие прямые или косвенные контакты с выпускниками побуждают совершенствоваться, постоянно «быть в форме».